

UNIVERSITE DE POITIERS
UFR SCIENCES HUMAINES ET ARTS

LES CADRES COGNITIFS DE LA SOCIALISATION.

Savoirs, apprentissages et scolarisation.

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

présentée par

Mathias Millet

Coordination : Bernard Lahire

Membres du jury d'habilitation

Stéphane Beaud, Professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Paris

Bernard Convert, Directeur de recherche au CNRS - CLERSÉ

Muriel Darmon, Directrice de recherche au CNRS - CESSP

Bernard Lahire, Professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon

Gilles Moreau, Professeur de sociologie à l'Université de Poitiers

2 Décembre 2013

UNIVERSITE DE POITIERS
UFR SCIENCES HUMAINES ET ARTS

LES CADRES COGNITIFS DE LA SOCIALISATION.

Savoirs, apprentissages et scolarisation.

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

présentée par

Mathias Millet

Coordination : Bernard Lahire

Membres du jury d'habilitation

Stéphane Beaud, Professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Paris

Bernard Convert, Directeur de recherche au CNRS - CLERSÉ

Muriel Darmon, Directrice de recherche au CNRS - CESSP

Bernard Lahire, Professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon

Gilles Moreau, Professeur de sociologie à l'Université de Poitiers

Décembre 2013

REMERCIEMENTS

Cette HDR ne s'est pas faite sans l'aide directe ou indirecte de plusieurs personnes qui comptent dans mon parcours, ma vie professionnelle ou ma vie tout court. Je tiens à les en remercier.

Merci avant tout à Émilien et à Gaétan qui, à 8 et 4 ans, ont dû partager leur père avec ses nombreuses heures de travail, et à Catherine pour sa présence et son soutien.

Je veux dire un immense merci à Bernard Lahire d'avoir accepté de coordonner ce mémoire d'HDR, de l'avoir relu durant ses vacances d'été, et pour la confiance qu'il a toujours placée dans mon travail.

Merci à mes compagnons de route. Je pense en particulier à Daniel Thin qui aura été pour moi à la fois et tour à tour un prof, un exemple, ma moitié sociologique, un copain, qui aura beaucoup fait dans mon parcours et ici en particulier en acceptant d'être le premier relecteur de certaines parties de ce travail. À Jean-Claude Croizet qui, bien qu'il soit de l'autre bord, partage avec moi les mêmes fronts scientifiques et politiques et dont l'amitié poitevine est inestimable. À Gilles Moreau qui déteste les remerciements (et les anniversaires), mais à qui je dois beaucoup pour la qualité du contexte scientifique qu'il a su bâtir avec le Gresco à Poitiers, pour ses conseils avisés, et pour mon intérêt naissant pour les diplômes.

Henri Eckert et Jean-Paul Géhin ont accepté de gâcher la fin de leurs vacances pour que la Commission d'expertise scientifique (dont ils sont) transmette dans les temps un premier avis sur mon travail au Comité scientifique de l'UFR SHA...

Je tiens aussi à remercier chaleureusement Stéphane Beaud, Bernard Convert et Muriel Darmon d'avoir accepté de faire partie de mon jury d'HDR. Merci aussi à Lilian Mathieu de m'être venu en aide en jouant le rôle (ingrat) du 4^e rapporteur.

Merci enfin au GRESCO et au département de sociologie de Poitiers pour le soutien logistique et intellectuel qu'ils m'apportent dans cette affaire. Je pense tout particulièrement à Chantal Vallet qui, par la qualité de son travail, parviendrait presque à me réconcilier avec l'administration, et à Nicole MFouraka sur qui je sais pouvoir compter dans la vie du département.

INTRODUCTION

Au moment de rendre compte de ma trajectoire de recherche et de convaincre de l'intérêt d'un cheminement sociologique, je crois important de rappeler le caractère profondément collectif de mon travail. Depuis le départ, le métier de sociologue a été pour moi indissociable de toute une série de collaborations fructueuses, qu'il s'agisse de coopérations, de rencontres, de mises en commun éphémères ou durables fondées sur l'amitié sociologique, le rapprochement d'objets, l'intérêt de connaissance ou tout cela à la fois. Si ces réalités doivent être rappelées d'emblée, ce n'est pas pour satisfaire à je ne sais quel rituel académique de fausse modestie, ou à celui du rappel des héritages et des dettes par ailleurs bien réels ; c'est davantage pour dire combien mon expérience de la sociologie relève d'une aventure partagée dans laquelle elle puise non seulement une partie de ses saveurs, mais aussi de sa *libido sciendi*. Comme en témoignera ce mémoire d'HDR, mes orientations et savoirs de recherche ont été souvent conquis avec d'autres, par la lecture bien sûr mais aussi par la discussion, le travail en commun, l'écriture à plusieurs, la publication collective. Outre le plaisir sociologique et amical à travailler ensemble, j'ai pu mesurer la force socialisatrice comme la valeur épistémologique d'une *collective thought* (Douglas, 2004, p. 47), *il est vrai* basée sur l'affinité personnelle et scientifique, qui associe l'exigence à la bienveillance. En particulier, la coécriture (souvent pratiquée dans mon parcours) m'a beaucoup appris sur mon métier de sociologue et ses impératifs cognitifs, et aidé dans la formulation et la construction de mon imagination sociologique. En forçant les aller et retour, les relectures et réécritures critiques, les reprises ou les réexamens, cette coécriture m'a toujours semblé un excellent moyen de satisfaire aux nécessités du contrôle croisé du travail scientifique. À mon modeste niveau, je partage l'analyse que Jean-Claude Passeron formule de son expérience d'écriture avec Pierre Bourdieu comme expérience du raisonnement sociologique et du rôle constitutif de la réécriture. « La mise en phrases d'une synthèse fondée sur l'articulation d'arguments historiques et de traitements de données, ne peut revêtir, dans la plupart des sciences contemporaines (...) que la forme d'un travail collectif. Il faut être au moins deux (...) pour s'objecter réciproquement quelque chose qui risque de faire changer le cours d'un raisonnement ; les objections qu'on se fait à soi-même se prêtent trop facilement à la neutralisation ou au retournement dans une rhétorique de monologue ; et les objections qui sont faites après coup à un texte déjà écrit inclinent l'auteur aux réponses défensives : il n'est plus en train d'y penser pour penser autrement, mais de se répéter en cherchant d'autres mots. En rédigeant les textes qui firent l'objet des plus laborieuses négociations (...) j'ai découvert, dès que nous avons commencé à la pratiquer, le rôle constitutif de la réécriture dans toute écriture de la pensée. » (Passeron, 2003, pp. 83-84). On ne saurait dire mieux pour nécessiter le travail d'élaboration collective du raisonnement sociologique dans l'espace d'une enquête ou d'une écriture scientifique. Ce n'est pas seulement parce qu'on ne peut pas tout faire tout seul dans une enquête qu'il faut pratiquer le travail en commun ; c'est aussi un vecteur d'invention et de contrôle des

interprétations. Ce travail scientifique en commun est donc d'autant plus important à rappeler ici que l'exercice académique consistant à faire la preuve de sa « qualité » tout comme les luttes pour l'accumulation du capital scientifique peuvent conduire à tirer à soi des fils de pensée souvent collectifs à propos desquels il est parfois difficile de dire ce qui appartient à qui. Rien ne décrit plus mal cette manière de chercher que l'idée d'évaluation individuelle que nos institutions renforcent aujourd'hui à marche forcée¹ (en multipliant les primes et les Graal — ou les risques de sanction — personnels, en alimentant la course aux papiers, à la communication et finalement à l'inflation bibliométrique), mais qui, au-delà, tire peut-être aussi une part de son évidence sociale des conceptions du travail scientifique que portent nos propres disciplines (et peut-être plus particulièrement les nôtres). Est-ce l'héritage lettré encore baigné de romantisme des sciences sociales ou leur irréductible pluralité paradigmatique qui les (nous) conduisent à promouvoir des formes de reconnaissance pas toujours fidèles à la science telle qu'elle se fait, où persiste la survalorisation ici de l'« œuvre », là de « l'auteur », là encore du (grand) « penseur » si possible original, en tout cas de la signature individuelle² ? La sociologie, et les sciences sociales plus généralement, présentent encore aujourd'hui l'image d'un savoir largement marqué par l'œuvre *inégalable* des « grands auteurs » qui jalonnent les rayons des bibliothèques de la discipline. Or, comme le montre Laurent Mucchielli (1998, 2004), cette image a des effets bien réels sur les manières d'enseigner, de présenter les connaissances, de livrer une description des façons dont la connaissance scientifique se fait, de ce qui est le plus désirable dans l'échelle des productions savantes, bref de faire le récit ou de construire le mythe de notre discipline. Là où l'évidence devrait être celle de la science comme œuvre collective, « Les stratégies qui valident les prétentions scientifiques utilisent l'originalité comme critère principal pour attribuer des prix et des postes. La croyance en un premier découvreur n'est rien sans les prix et le renom. La coutume qui consiste à donner aussitôt à une découverte³ le nom du savant confère un avantage de taille à l'originalité et constitue

¹ On pourrait sans doute m'objecter que des dispositifs comme l'ANR (Agence nationale pour la recherche) sont au contraire une marche forcée vers le collectif qui atteste assez bien de ses limites dans le travail de production scientifique. Mais il s'agit là, il me semble, d'un collectif d'une nature bien particulière qui aboutit à réunir souvent artificiellement des gens qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble, sur la base de regroupements thématiques ou interdisciplinaires et dans l'optique d'obtenir des financements, davantage qu'à soutenir les formes existantes et efficaces de travail en commun. Tout comme les logiques ayant présidé récemment aux regroupements contraints de laboratoires de recherche sur des bases souvent bien éloignées de l'activité scientifique réelle, il s'agit moins de produire du collectif, comme par ailleurs en atteste la multiplication des projets d'évaluation individuelle de la recherche, que de procéder à des économies d'échelle et dans le même temps au renforcement du pilotage politique de la recherche.

² J'ai toujours eu un sentiment d'injustice évaluative et ressenti une certaine gêne lorsque certains de mes meilleurs collègues du CNU (lorsque j'y ai siégé deux ans durant de 2007 à 2009 — sans doute à l'une des pires périodes de son histoire — avant d'être l'un des artisans d'une démission collective visant à dénoncer les autopromotions) dévalorisaient explicitement la valeur de textes collectifs dans l'évaluation qu'ils proposaient du travail d'un collègue enseignant chercheur, faisant un peu comme si le caractère collectif laissait planer un doute sur la sincérité individuelle d'un travail dont les mérites pouvaient être attribués à un(e) autre ; ou lorsque, pour contrer cette incertitude de la part qui revient à chacun, ils militaient pour des critères d'évaluation exigeant des publications en nom propre.

³ Ou, dans nos domaines, à une école de pensée, une théorie ou un paradigme.

un handicap pour toute redécouverte. » (Douglas, 2004, p. 115). Bref, bien qu'individuel, ce mémoire d'HDR n'en porte pas moins à chaque moment la marque de mes discussions, de mes échanges, de mes coécritures et des raisonnements sociologiques conçus avec d'autres, ami(e)s et collègues.

Les directions de recherche se façonnant au fil du temps, les miennes n'ont pas été d'emblée clairement présentes à mon esprit⁴. Elles sont davantage le produit reconstruit d'un parcours d'enquêtes que le résultat bien pesé d'un projet originel. Mes premiers travaux⁵ de sociologue partaient d'une insatisfaction scientifique quant à la manière dont la sociologie de l'éducation, particulièrement en France, traitait ses objets, en ignorant assez largement les dimensions sociocognitives⁶ (formes de savoirs, nature des activités, logiques d'apprentissages, catégories de perception) des réalités observées. Dans la mesure où il est possible d'en faire la genèse, cette insatisfaction résultait d'un parcours de formation durant lequel les problèmes d'éducation étaient venus à moi par le biais d'une double initiation à la sociologie du langage et de l'écriture d'une part, à la théorie de la forme scolaire d'autre part. Dans les deux cas, comme j'essayerai de le montrer, l'intérêt pour les réalités cognitives du monde social était patent : les ancrages empiriques de la première questionnaient les formes d'organisation sociale en relation avec les modes de pensée, le rapport aux savoirs, les technologies intellectuelles ; la seconde proposait une analyse de la socialisation scolaire comme ensemble relativement autonome de pratiques et de savoirs, et réinterrogeait le problème de la scolarisation des enfants des milieux populaires en termes de contradictions socialisatrices et sociocognitives. Mon entrée n'était donc pas d'abord celle de « l'éducation » et encore moins celle de « l'école », laquelle n'a finalement jamais été qu'un terrain d'investigation possible parmi d'autres, mais celle d'une sociologie des modes de connaissance et des modes de socialisation. Lorsque, dans ce cadre, je suis venu sur le terrain des étudiants pour ma thèse (Millet, 2000), ce fut justement par la question du travail universitaire et des techniques matérielles du travail intellectuel⁷, dans le prolongement direct des préoccupations de ma maîtrise (Millet, 1992) et de mon DEA (Millet, 1993) sur les rapports au savoir et au monde constitués dans les recours plus ou moins affirmés aux pratiques d'écriture domestiques. Il s'agissait d'abord pour moi de saisir les modes de pensée et les manières d'apprendre des étudiants tels qu'ils trouvaient à se définir dans la relation (plus ou moins heureuse) à des matrices disciplinaires, c'est-à-dire à des univers constitués de pratiques et de connaissances disciplinaires, adossés à des

⁴ Lors de ma soutenance de thèse, Jean-Manuel de Queiroz m'avait par exemple interrogé sur le type de programme sociologique que dessinait mon travail. Je lui avais alors répondu que je ne le savais pas tout en essayant de me rassurer avec le fait que d'illustres prédécesseurs comme Michel Foucault lui-même avaient pu, en leur temps, déclarer n'avoir compris que tardivement quelle était la ligne de force de leurs travaux.

⁵ Ma première inscription en thèse fut prise en septembre 1993.

⁶ C'était en effet moins vrai de la sociologie anglo-saxonne qui s'est davantage intéressée aux questions scolaires sous l'angle des dispositifs pédagogiques et cognitifs : mises en forme des savoirs et des disciplines, effets des dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les classes, pratiques et interactions langagières, sociogenèse des programmes scolaires (Forquin, 1997 ; Lahire, 1999, pp. 16-17).

⁷ D'ailleurs curieusement absents des travaux menés sur les étudiants depuis les années 1970.

technologies intellectuelles spécifiques. Au moment où j’entamais ma thèse, la sociologie de l’éducation couvrait un large éventail de thématiques : analyse du rôle de l’école dans la production des inégalités sociales et culturelles, étude des relations entre formation et emploi, description du rapport des familles (notamment populaires) à l’école, différences entre logiques socialisatrices familiales et scolaires, mécanismes de production de l’« échec scolaire », processus de médicalisation des difficultés d’apprentissage, description du mouvement d’explosion scolaire, etc. (Deauvieu, Terrail, 2007, pp. 9-10). Dans ce paysage, la question des inégalités scolaires selon les origines sociales (et dans une moindre mesure selon le sexe) occupait une place centrale, contrairement au problème des apprentissages, des savoirs à s’approprier, des modes de transmission ou des formes de pensée qui était plutôt délaissé. Était par là même négligée la question des effets de socialisation et des partages sociaux susceptibles de résulter du type de connaissances apprises et maîtrisées ou des formes d’apprentissage pratiquées. Les logiques sociocognitives des activités scolaires et la nature socialement variable des savoirs ne faisaient pas vraiment l’objet d’une interrogation sociologique qui aurait permis, par exemple, de saisir ces derniers sous l’angle de systèmes de contraintes et d’attentes différenciés, à la fois structurés et structurants, générateurs de dispositions à voir ou à faire spécifiques. En me retournant sur ma trajectoire de recherche, cette problématique « cognitive » m’est apparue constante et structurante de mes questionnements. C’est donc à la présentation de cette problématique et des étayages empiriques que je lui ai apportés que se consacrent les pages qui suivent.

Ce mémoire d’HDR se présente en quatre grands chapitres. Le premier cherche à montrer que si les questions ou les réalités cognitives n’ont pas toujours été suffisamment investies par la sociologie, particulièrement en ce qui concerne le domaine de la sociologie de l’éducation, elles constituent néanmoins un des sous-sols de toute interrogation sociologique et méritent d’être prises plus frontalement comme objet d’études tant elles sont des dimensions certes socialement structurées, mais également structurantes des formes de vie sociale. Ce chapitre est ainsi l’occasion de remettre en perspective mes différents travaux de recherche pour tenter d’en clarifier les prémisses sociologiques, mais aussi de tracer sinon un programme du moins des questionnements pour mes recherches à venir. Le second chapitre se consacre pour l’essentiel à un retour sur mes travaux de thèse et les prolongements que j’ai pu leur donner. Il me permet de clarifier la notion de matrice disciplinaire qui était au cœur du projet et ses étayages empiriques. Cet éclairage paraît d’autant plus important que l’usage de cette notion s’est aujourd’hui assez largement diffusé. Un troisième chapitre revient sur la question des parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires, et plus généralement sur la question de la scolarisation des élèves de milieux populaires dont ne se départit pas ce problème de recherche, qui a occupé jusqu’alors une très grande place dans l’ensemble des mes activités de chercheur. Sans vouloir réduire l’intelligibilité de ces parcours aux questions de socialisation cognitive, je montre néanmoins comment elles traversent et structurent chaque dimension des parcours qui du coup resteraient parfaitement incompréhensibles si la sociologie devait les passer sous silence. Enfin, dans un quatrième et dernier chapitre, je livre les réflexions et les

résultats d'une enquête récente sur les catégories d'entendement scolaires de l'apprentissage et des difficultés cognitives, sur leurs effets en termes à la fois d'imposition et d'intériorisation de la domination culturelle et de (re)production de « l'échec ». Pour l'essentiel réalisée dans des écoles maternelles, cette enquête permet de mettre au jour, chez les plus jeunes, certains des mécanismes concrets par lesquels la violence symbolique de l'arbitraire culturel dominant de l'école opère et finit par convaincre « tout le monde » que ce qui se joue à l'école est d'abord une affaire d'intelligence ou de mérite.

CHAPITRE 1. L'étude des cadres cognitifs de la socialisation

1. Le chantier déserté des apprentissages et de la socialisation cognitive

La refonte, dans les années 1960-1970, de la sociologie de l'éducation française autour des théories de la reproduction (Boudieu, Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu, Passeron, de Saint-Martin, 1968 ; Baudelot, Establet, 1972, 1979), et dans une moindre mesure de l'inégalité des chances (Boudon, 1973), s'est faite au profit d'approches principalement centrées sur l'analyse des flux (Passeron, 1990) et des mécanismes de sélection scolaire. Les premières insistaient sur le rôle du système d'enseignement dans la reproduction de la structure des écarts socioculturels et socioéconomiques entre les différents groupes sociaux et sur celui des héritages initiaux ; la seconde sur celui de la stratification sociale et des systèmes de décisions différenciés qui en résultent. Des uns, on peut dire ce que Michael Young écrivait à propos de la sociologie de l'éducation britannique des années 1960, à savoir « qu'ils étaient issus d'abord d'un intérêt sociologique pour la stratification sociale (...) plutôt que pour l'enseignement. » (Young, 1997 [1973], p. 180). Des autres, on retiendra que la place accordée à la question des apprentissages et des savoirs scolaires resta au mieux secondaire⁸ quand elle ne fut pas désignée comme simplement illusoire, la description sociologique de l'action pédagogique ne devant pas d'abord porter sur ses fonctions les plus explicites et en apparence les plus techniques, mais sur ses fonctions cachées⁹. Basil Bernstein, qui contribua à l'intérêt plus prononcé de la sociologie britannique pour les configurations pédagogiques (langage, dispositifs pédagogiques, systèmes d'attentes) dans

⁸ La question de la nature des savoirs à s'approprier et de leurs effets n'est pas complètement absente de ces travaux. D'une part, les notions d'arbitraire culturel et de capital culturel sont indissociables de l'idée de contenus de connaissances ou de pratiques culturelles inégalement distribués et inégalement légitimes. D'autre part, les textes de Christian Baudelot et Roger Establet proposaient plusieurs analyses des mécanismes de division scolaire par les apprentissages. Ils écrivaient par exemple que « Le phénomène à expliquer est le suivant : les enfants d'ouvriers spécialisés échouent en masse là où les enfants de cadres réussissent presque tous. On cherchera alors à déceler dans le processus d'apprentissage de la lecture les éléments qui peuvent expliquer cette différence. On peut mettre l'accent sur les points suivants : 1) Les livres de lecture sont rédigés selon une orthographe qui n'a jamais été conçue pour un enseignement populaire de masse. Codifiée par une intelligentsia aristocratique au XVII^e siècle, elle avait pour fonction explicite de distinguer "l'honnête homme des ignorants et des simples femmes". Bâtie selon des principes contradictoires, produit culturel hautement élaboré, et non point instrument de base d'une culture, elle requiert, pour être assimilée, des rapports au langage qui sont certainement différents d'une classe sociale à l'autre. 2) Ecrits par des intellectuels petit-bourgeois qui ne connaissent pas les conditions de vie et de travail de la classe ouvrière, les livres de lecture, par leurs contenus parlent inégalement aux uns et aux autres. Un enfant d'ouvrier trouvera difficilement dans l'univers à l'eau de rose (en fait, petit bourgeois) des manuels quoi que ce soit qui évoque ses propres conditions de vie. 3) Si le français est un idiome commun dans ses structures de base, il existe des pratiques linguistiques propres aux différentes classes sociales. Or, le français correct scolaire est un artifice social fabriqué à partir du langage en vigueur dans les classes bourgeoise et petite-bourgeoise. L'enfant d'OS est confronté à un livre de lecture qui ne parle ni de lui ni comme lui. 4) Les énoncés scolaires (à cause de la séparation entre enseignement et production) sont coupés de toute référence directe à une réalité pratiquement manipulable. Ce type d'énonciation favorise naturellement ceux que leur condition sociale accoutume à "travailler" dans le discours : les intellectuels » (Baudelot, Establet, 1979, pp. 105-106).

⁹ À cet égard, l'action pédagogique n'était pas désignée pour ses contenus et ses modalités, mais pour son action d'inculcation idéologique et culturelle et pour ses fonctions de légitimation.

les problèmes d'éducation, résume parfaitement cette idée en disant que « Les théories générales de la reproduction culturelle semblent davantage concernées par l'analyse de ce qui est reproduit dans, et par l'éducation, que par l'analyse interne de l'instrument et du support de la reproduction : la nature particulière d'un discours spécialisé. Tout se passe comme si le discours pédagogique n'était en lui-même rien de plus qu'un relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures, un relais dont la forme serait sans conséquence pour ce qu'il relaie. » Et il ajoute un peu plus loin que « [Ces théories] s'intéressent moins aux relations à l'intérieur de la communication pédagogique qu'à la relation à la communication pédagogique, c'est-à-dire aux dispositions différentielles des récepteurs (elles-mêmes fonction de leur positionnement social) à l'égard de la communication pédagogique légitime, et aux différentes perceptions qu'ils ont de celle-ci. » (Bernstein, 1992, pp. 20-21). On pouvait d'autant plus s'étonner de ce silence sur les instruments et les supports de l'activité scolaire ou sur les relations à l'intérieur de la communication pédagogique que la question du rapport pédagogique (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin, 1968) et des conditions indispensables à la mise en œuvre d'une pédagogie rationnelle¹⁰ (Bourdieu, Passeron, 1964) figuraient parmi les points refondateurs de la sociologie de l'éducation d'après guerre. Des notions comme celles d'« arbitraire culturel », de « capital culturel » ou de « capital linguistique inégalement rentable », imaginées dans le cadre des théories de la reproduction, dotaient en effet la sociologie de l'éducation des outils nécessaires pour s'attaquer frontalement à cette question de la nature du discours, des activités et des contenus pédagogiques, des effets générés par les logiques scolaires ou disciplinaires sur les pratiques et les représentations. Mais, dans les faits, ces dimensions, bien qu'au centre de l'argumentation initiale, ont été abordées de façon relativement globale. Ces travaux laissent en définitive le lecteur assez ignorant des propriétés caractérisant le langage scolairement rentable, proche de la langue professorale, et plus encore des formes de langage qui s'en éloignent et s'avèrent scolairement non conformes¹¹. De même, la notion de capital culturel (Bourdieu, 1979), aussi heuristique soit-elle, y demeure une notion relativement floue et souple disant peu de choses sur les propriétés des pratiques scolaires en tant que telles ou sur les logiques sociocognitives associées à la

¹⁰ Il faut rappeler que la pédagogie rationnelle à laquelle ces auteurs pensaient était tout aussi éloignée de la rationalisation gestionnaire et bureaucratique que d'une simple intensification de la didactique dans l'enseignement universitaire, et tout à fait opposée à un quelconque abaissement des exigences intellectuelles. À un niveau politique, elle invitait à « une organisation non technocratique des orientations, c'est-à-dire à une orientation qui n'organise pas l'inégalité des établissements et des filières et ne les hiérarchise pas ». Au niveau des pratiques d'enseignement et d'encadrement, elle invitait à mobiliser toutes les méthodes capables de « minimiser les effets de l'héritage de classe par une redéfinition des contenus transmis (c'est-à-dire des programmes), des techniques de transmission et des manières de contrôler l'effet de la transmission ».

¹¹ S'il en est ainsi, c'est bien sûr parce que les auteurs de *La reproduction* s'assignaient comme objectif explicite de comprendre et de proposer un *modèle* de la reproduction sociale à composante scolaire, et moins d'analyser les pratiques ou les logiques cognitives de la socialisation scolaire. Cela ne signifie pas qu'ils n'étaient pas conscients de l'importance de cette entrée comme en témoigne le fait que, parallèlement à la publication du livre, ils faisaient traduire Basil Bernstein en français.

« réussite » ou à l'« échec »¹². Qu'il s'agisse des pratiques enseignantes, des pratiques de classe ou des enseignés, les modalités et les supports de la relation d'apprentissage y constituaient un angle mort. La question des savoirs et des activités définissant la(les) culture(s) scolaire(s) et celle du rapport pédagogique n'ont de fait que partiellement informé les débats sociologiques sur l'éducation jusque dans les années 1980-90 en France. Ce constat rejoint celui qu'effectuait Jean-Claude Passeron à propos de l'état des « savoirs sur le savoir » lorsqu'il écrivait que « [D]ans la morphologie des communautés savantes travaillant sur l'enseignement » et la transmission des savoirs, les sciences sociales et la sociologie en particulier sont demeurées « sinon les parentes pauvres du moins les parentes lointaines et un peu oubliées (...). » (Passeron, 1991, p. 354). Au moment où j'entamais mes recherches, la sociologie de l'éducation donnait donc le sentiment que l'étude des pratiques d'apprentissage et des logiques scolaires (mais aussi des pratiques et des savoirs familiaux ou juvéniles) ne constituait pas l'essentiel¹³. Comme si l'école ne se consacrait qu'accessoirement à la transmission de connaissances et à la formation d'habitudes intellectuelles, mentales ou comportementales en lien avec des formes de savoirs ; comme si les élèves ne consacraient pas l'essentiel de leur temps aux apprentissages ; comme si enfin la forme scolaire n'était pas d'abord une matrice cognitive déterminée¹⁴. Ce constat était encore plus flagrant s'agissant des enquêtes sociologiques consacrées aux étudiants, analysés sous de multiples facettes (pratiques culturelles et de loisirs, choix politiques, conditions de ressources, de logement, sociabilités, alimentation, santé, abandon, orientations, insertion, etc.) excepté celles des manières d'étudier et de travailler intellectuellement¹⁵, décrits dans leurs différences (selon l'origine sociale, scolaire, le sexe, l'âge, etc.) en dehors de leurs rapports à des disciplines d'études spécifiques¹⁶. Sur ce point, je rejoins Georges Félouzis lorsqu'il affirme que, « à la lecture des travaux récents (...), on ne peut qu'être frappé par la très nette séparation qui s'est progressivement instaurée entre ce que nous pourrions appeler une "sociologie des étudiants" et une "sociologie de l'université". Les tenants de la première approche considérant les étudiants en dehors de tout contexte concret. » (Félouzis, 2001). Si le thème du travail intellectuel étudiant n'était

¹² Notamment parce que cette notion, par ailleurs très utile, ne parle qu'en creux de ceux qui en sont dépourvus, et ne dit rien des logiques par lesquelles les élèves échouent concrètement à l'école.

¹³ Il y avait quand même des exceptions notables sur lesquelles je reviendrai plus loin (Bernard, 1972 ; Vincent, 1980 ; Tanguy, 1983 ; Isambert-Jamati, 1984 ; Lahire, 1993).

¹⁴ Jean-Yves Rochex ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit : « Au final, et à de rares exceptions près, la fonction de transmission du savoir et ses modalités pratiques, les modes de circulation, d'appropriation et d'étude des savoirs dans et hors l'institution scolaire apparaissent comme étant le parent pauvre de la sociologie de l'éducation : à la fois objet opaque et, dans une certaine mesure, objet suspect, « mauvais objet », comme si la posture du « soupçon » et les visées de « dévoilement » adoptées et mises en oeuvre dans leurs recherches par bien des sociologues ne pouvaient que les conduire à considérer et à traiter cette fonction de transmission du savoir comme n'étant qu'illusion, mystification, leurre derrière lesquels se cachent les « véritables fonctions » (reproduction sociale, aliénation, domestication...) de l'institution scolaire dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre à jour les modes opératoires. » (Rochex, 2002, p. 5).

¹⁵ Le livre sur *Les manières d'étudier* n'a été publié que trois ans avant ma soutenance de thèse et était alors bien seul sur cette question (Lahire, Millet, Pardell, 1997).

¹⁶ Il est d'ailleurs frappant de constater que la dernière somme parue sur *Les étudiants en France* ne fait pratiquement aucun cas de cette question des disciplines d'études (Gruel, Galland, Houzel, 2009).

pas complètement absent des études conduites dans les années 1970-1980, il s’y trouvait néanmoins annoncé plus que réellement étayé. Par exemple, avec la construction de l’idéal type de la conduite étudiante conforme à la rationalité, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron mettaient en évidence la « complicité tacite des enseignants et des enseignés les plus privilégiés » pour se tenir à bonne distance d’une pédagogie rationnelle¹⁷. De même, sur le thème du temps étudiant, Michel Verret portait au jour, outre l’anomie temporelle de l’institution universitaire, les deux principes d’irrégularité et d’inversion constitutifs de la morphologie temporelle étudiante¹⁸. Plus tard, *La Noblesse d’État* abordait la question s’agissant de décrire la dualité des organisations pédagogiques françaises qui opposent et unissent « deux formes antagonistes d’action pédagogique », « deux styles de travail, voire deux systèmes de dispositions et deux visions du monde », à savoir le système des classes préparatoires aux grandes écoles et celui des facultés¹⁹. Mais les travaux sociologiques se donnant pour objet la description approfondie des pratiques intellectuelles et des savoirs étudiants étaient singulièrement absents²⁰. Lorsque, dans ce contexte scientifique français, des travaux se sont intéressés aux savoirs scolaires comme tels, ce fut davantage avec l’intention de décrire les mécanismes de fabrication, de sélection ou de hiérarchisation des contenus ou des programmes d’enseignement ainsi que les façons d’enseigner, dans le cadre d’une sociologie du *curriculum* importée des pays anglo-saxons, que pour ouvrir la « boîte noire » des apprentissages ou des effets de socialisation (sur les dispositions, les postures, les scolarités...) produits par les logiques scolaires²¹ ou résultants des

¹⁷ Relevant la distance séparant la conduite idéaltypiquement rationnelle des conduites réelles des étudiants aussi bien que des professeurs, les auteurs décrivaient alors le mépris conjoint, voire l’ambivalence, des enseignants du supérieur pour les contraintes les plus prosaïques du travail pédagogique et par là les plus préjudiciables à l’image qu’ils se font de leur dignité intellectuelle, d’un côté, et des étudiants pour les techniques d’organisation rationnelle du travail intellectuel perçues comme attentatoires à l’image romantique du travail intellectuel, de l’autre. Cette complicité tacite des enseignants et des enseignés les plus privilégiés, ainsi que la décrivait les auteurs, par laquelle les protagonistes tiraient simultanément ou alternativement avantage du système, pouvait alors être décrite comme une contrainte objective tenant le système d’enseignement à bonne distance d’une pédagogie rationnelle pourtant la mieux faite pour lutter contre les inégalités culturelles, « les étudiants des classes cultivées étant les mieux (ou les moins mal) préparés à s’adapter à un système d’exigences diffuses et implicites », (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 113).

¹⁸ Son étude montrait ainsi que l’ethos temporel étudiant était plus proche d’un ethos de la prévoyance organisant le travail à la demande des tâches que d’un ethos de la prévision, les étudiants faisant montre, dans l’ensemble, d’une faible propension à la planification rationnelle du travail. (Verret, 1975, pp. 602-603).

¹⁹ À l’organisation intensive des classes préparatoires, productrice d’un enfermement symbolique où s’impose toute une définition de la culture et du travail intellectuel, obtenue par « le système des moyens institutionnels, incitations, contraintes et contrôles, qui concourent à réduire toute l’existence de ceux que l’on appelle encore ici, des “élèves” (par opposition aux “étudiants”) à une succession ininterrompue d’activités scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme », s’oppose le système des facultés dont l’action pédagogique, le mode d’imposition et d’inculcation, se caractérise par « l’absence des conditions institutionnelles, systématiquement réunies dans les classes préparatoires, d’un travail pédagogique intense et continu », (Bourdieu, 1989, pp. 112-113).

²⁰ Aujourd’hui encore, on note quelques exceptions notables, mais néanmoins marginales : Cf. Lahire, Millet, Pardell (1997), Fijalkow, Soulié (1998, 2002), Millet (1999a, 1999b, 2003), Erlich, Frickey, Heraux, Primon (2000), Frickey, Primon (2002), Lahire (2002b).

²¹ Vivianne Isambert-Jamati qui, en France, constitue le fer de lance de ce courant sociologique écrit : « Sociologie historique ou sociologie comparative contemporaine, il s’agit toujours de saisir le pourquoi des contenus scolaires, qu’ils soient réglementaires ou de fait, le pourquoi des fins poursuivies par ceux qui les

contradictions entre les exigences scolaires en matière de rapport aux savoirs et au monde d'un côté et les dispositions des élèves socialisés dans des logiques étrangères aux impératifs de l'école de l'autre (Tanguy, 1983 ; Isambert-Jamati, 1995 ; Ropé, Tanguy, 1994 ; Harlé, 2011). Même si ces travaux ont donné lieu à des analyses en termes de *curricula* cachés utiles pour saisir ce qui se passe dans les classes (ce que font les enseignants concrètement, ce qu'ils exigent implicitement et ne donnent pas à leurs élèves), et par là pour saisir les rapports entre types de savoirs et division sociale, les processus de socialisation et d'apprentissage n'étaient pas au coeur de ces recherches²². C'est donc un objet assez largement autonomisé des questions de socialisation scolaire et cognitive, et dans une moindre mesure des inégalités scolaires, qui s'y faisait jour²³. De ce point de vue, à côté des travaux précurseurs de Basil Bernstein, les recherches nord-américaines relevant de la sociolinguistique ou de l'ethnographie de la communication en milieu scolaire comme celles d'Aaron Cicourel (1979) (centrées sur l'observation des interactions langagières entre enseignants et enseignés et sur les conditions de production de malentendus cognitifs²⁴ dans les classes) sont longtemps restées singulières.

2. La forme scolaire de relations sociales

Mon intérêt pour les questions de socialisation cognitive trouve une part de son origine dans les héritages de ma formation sociologique effectuée au contact de sociologues de la socialisation et d'un laboratoire, le Groupe de recherche sur la socialisation, qui était, jusqu'à sa disparition récente au profit du Centre Max Weber, le seul laboratoire français centré sur les questions de socialisation. Dans les années 1990, les travaux conduits sur la forme scolaire et la socialisation, et d'abord ceux de Guy Vincent (1980), comptaient parmi les plus marquants menés dans ce laboratoire et ont constitué pour moi un ancrage décisif.

mettent en œuvre dans leurs rapports avec les fonctions qu'exerce à un moment donné tel ou tel segment de l'école. » (Isambert-Jamati, 1995, p. 6-7).

²² Là encore, cela ne veut pas dire que ce courant sociologique a complètement ignoré ces dimensions de socialisation cognitive ou ne s'en préoccupait pas. D'une part, la question de la construction des contenus d'enseignement et de leur mise en œuvre débouche assez directement sur des réflexions sur les effets réels ou potentiels sur les apprentissages scolaires des élèves. D'autre part, certains sociologues inscrits dans cette perspective ont pu conduire des enquêtes qui cherchaient à mesurer par exemple les effets de la composition sociale des publics sur les choix ou les pratiques d'enseignement (Isambert-Jamati, 1984), ou encore les effets des styles d'enseignement sur les résultats scolaires des élèves (Isambert-Jamati & Grosperon, 2007-[1984]). Il reste que leur regard était davantage tourné sur les fondements et les enjeux sociaux de la sélection des savoirs diffusés à l'école et sur le sens qui leur est donné.

²³ On trouve, aujourd'hui encore, une illustration éclatante de cette séparation des points de vue dans le livre d'Isabelle Harlé (2011) qui, bien que s'attaquant à « la fabrique des savoirs scolaires », n'interroge ni les effets de socialisation sur les élèves qui peuvent résulter de l'organisation et de l'histoire particulières des savoirs en question, ni ne raisonne sociologiquement les logiques cognitives des savoirs pris en compte. La description de celles-ci est ainsi assez largement laissée aux didacticiens, pris comme référents ultimes sur la question de la définition des savoirs, la sociologie se voyant du même coup refuser la capacité d'analyser de son point de vue de connaissance la nature sociocognitive des savoirs à s'approprier.

²⁴ Dans son livre sur *La sociologie cognitive* par exemple, Aaron Cicourel montre que l'étude des interactions dans les classes témoigne de malentendus importants, les élèves et les enseignants ne semblant pas avoir été confrontés aux mêmes situations d'apprentissage lorsqu'ils sont amenés par l'enquêteur à raconter ce qu'ils ont fait au cours d'une séquence commune (Cicourel, 1979).

D'autant que la théorie de la forme scolaire, initialement développée dans une optique essentiellement sociohistorique et pour comprendre le mode de socialisation dominant notre époque, était alors prolongée par des recherches qui l'opérationnalisait sur le terrain des réalités scolaires contemporaines, dans le cadre principalement d'analyses sur l'« échec scolaire » (Lahire, 1993a) ou sur les relations entre les familles et l'école (Thin, 1998) en milieux populaires. Cette opérationnalisation offrait plusieurs avancées sociologiques importantes. Elle permettait d'abord d'articuler « deux registres interprétatifs de la scolarisation : le registre de la forme scolaire, davantage lié aux questions des modes d'exercice du pouvoir (...) et le registre de la reproduction davantage lié aux modes de la reproduction socio-économique du social et à la question des inégalités socio-scolaires. » (Thin, 2010, p. 17) qui avaient été jusque-là séparés. Elle rouvrait²⁵ ensuite la voie à l'étude des phénomènes cognitifs (modes de transmission et d'apprentissage, nature des savoirs, logiques langagières, dispositifs pédagogiques, modes d'autorités, temporalités, etc.) dans l'analyse des mécanismes de différenciation sociale à une époque où la sociologie (de l'éducation notamment) s'en était assez largement détournée (cf. supra). Ces travaux menés sur le terrain des réalités contemporaines conduisaient enfin à entrer dans le contenu des pratiques et des relations scolaires (et du rapport à celles-ci) et familiales, et se démarquaient en cela des approches qui, en ciblant la contribution de l'école aux inégalités sociales, ignoraient ce qui fait la matière principale de l'action scolaire (activités, savoirs, postures, technologies intellectuelles). Une place importante était ainsi accordée aux dimensions cognitives dans le dispositif d'analyse des manières de socialiser (et plus généralement dont le social se fait), qui témoignait enfin du souci de saisir le social dans sa « matérialité ».

2.1. Une introduction à l'étude des logiques sociocognitives

Sans contester l'intérêt d'une analyse de la contribution spécifique de l'école à la perpétuation des inégalités sociales (Vincent, 1980, p. 8), la théorie de la forme scolaire se donnait plutôt comme objectif initial d'étudier les transformations sociohistoriques de la socialisation dans nos sociétés, et de montrer que « la forme scolaire (...) [caractérisait le] mode de socialisation (...) propre au type de société constitué en Europe à partir du XVII^e siècle » (Rapport d'activité du GRS, 1991, p. 20)²⁶. À l'origine, la description ne visait pas les inégalités sociales²⁷, mais la sociogenèse et les logiques d'un mode scolaire de socialisation

²⁵ Rouvrait car l'étude sociologique des réalités cognitives constituait l'un des points forts du programme scientifique de la sociologie durkheimienne (Lahire, 2011) comme en témoignent par exemple les travaux de Durkheim et Mauss sur les formes primitives de classification, de Mauss sur les techniques du corps ou d'Halbwachs sur les cadres sociaux de la mémoire, j'y reviendrai plus loin.

²⁶ *Rapport d'activité 1987-1991*, Groupe de recherche sur la socialisation, juin 1991, p. 20. Guy Vincent écrit aussi : « Il faudrait donc, comme y incitent divers auteurs, poser l'existence, en chaque type de formation sociale, d'un rapport spécifique à l'enfant, et, sans ignorer les relations qu'il entretient avec les rapports de classes, définir l'école comme une forme, dominante dans nos sociétés, du procès de socialisation » (Vincent, 1980, p. 262).

²⁷ Cette dimension a été réintroduite dans les travaux de seconde génération comme ceux de Bernard Lahire et de Daniel Thin.

qui s'est peu à peu imposé (sur d'autres) comme une norme socialisatrice²⁸. La perspective adoptée constituait une tentative de description des modalités dominantes de formation et de production des êtres sociaux (et notamment de la jeunesse²⁹) dans nos sociétés contemporaines³⁰ et, « dans le prolongement des travaux de Durkheim soulignant l'action de moralisation contenue dans l'œuvre scolaire » (Thin, 2010, p. 6), cherchait à relier un type d'organisation sociale, appuyé sur de nouvelles formes d'exercice du pouvoir et de savoir, plus impersonnelles, et un type d'« éducation ». Cette orientation porta, dès l'origine, une théorie de la socialisation attentive aux dimensions cognitives du social, située à la croisée d'une sociologie du pouvoir (des modes d'assujettissement des individus à l'ordre social) et d'une sociologie de la connaissance (des manières de savoirs et de penser) (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 36). D'un côté, parce que l'analyse des transformations de la socialisation dans nos sociétés supposait d'éclairer les modes d'apprentissage et de transmission qui émergeaient, de manière inédite, dans les sociétés européennes de la fin du XVII^e siècle. D'un autre côté, parce que l'entreprise impliquait de décrire les transformations dans les formes d'exercice du pouvoir sous-tendant le projet à la fois pédagogique, moral et politique d'un nouveau mode de formation de la jeunesse.

2.2. Les transformations dans les modes d'exercice du pouvoir

Les travaux sur la forme scolaire se sont attachés à mettre en évidence les liens existant entre l'invention d'une forme scolaire de relations sociales, inédite, dans les sociétés européennes d'il y a quatre siècles, et les transformations survenues dans les formes d'exercice du pouvoir. Dans le projet qui se met en place avec les petites écoles urbaines du début du XVII^e siècle, on trouve en effet la volonté de discipliner et de transformer moralement la jeunesse³¹, le souci d'une formation méthodique et dirigée — en un mot d'une « éducation » au sens de Durkheim (1999 [1922]) —, dont l'objectif est de susciter, chez l'enfant, un certain nombre d'états physiques et mentaux conformes « à la morale dominante et aux formes modernes d'exercice du pouvoir » (Thin, 2010, p. 7). Le projet consistant à mettre les enfants à l'école pour les éduquer n'est pas seulement de leur

²⁸ « (...) l'école, en tant que forme scolaire constitue, dans les sociétés modernes (...) la forme dominante de la socialisation, à la fois en ce qu'elle a imposé son empire à un nombre croissant d'individus et pour des périodes de plus en plus longues (procès de scolarisation généralisé) et en ce qu'elle est la matrice de cet ensemble de savoirs et de procédés qui constituent la pédagogie et dont le développement, quelque peu monstrueux, incite à penser les transformations sociales en termes de pédagogisation des rapports sociaux. » (Bernard, 1984, p. 18).

²⁹ Guy Vincent écrit ainsi : « Tout le monde semble d'accord pour souligner que l'école est dominante dans notre mode de socialisation et, par là même, le définit. L'école, « mode incontournable d'entrée dans la vie », et donc « métonymie d'un nouveau mode de socialisation », selon l'expression de J.-M. de Queiroz. » (Vincent, 1984, p. 60)

³⁰ Ce qui ouvrait donc la possibilité d'analyser comment elles s'imposent à d'autres modes de socialisation, dominés, les contradictions qui résultent de la rencontre entre logiques socialisatrices différenciées comme les travaux ultérieurs se sont attachés à le faire...

³¹ « Une sensibilité nouvelle s'affirme, qui désigne les enfants de rues comme les porteurs par excellence des germes de la fainéantise, du libertinage et de l'impiété. Enfermer pour éduquer, et donc policer et sauver, tel sera le programme des élites converties à une pédagogie et une catéchèse de la clôture. » (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 58).

apprendre à lire ou à écrire ; il est aussi (et peut-être surtout) de modeler les corps et des formes de pensée, notamment en soumettant l'ensemble de l'existence des enfants au principe de l'obéissance à la règle³². « Écrire (à tous les sens du mot), dessiner, lire même, et plus généralement agir selon les règles ; régler l'imagination, le jugement, la sensibilité de l'enfant ; régler ses mœurs et ses manières jusque dans le détail de ses gestes ; voilà en quoi consiste essentiellement l'«école» telle qu'elle apparût dans nos sociétés voici trois ou quatre siècles. Que fait l'école ? Elle éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles ; en cela elle est un aspect du pouvoir » (Vincent, 1980, p. 262-263)³³. Or cette force du rapport à la règle n'est pas alors le propre de l'école. La construction des logiques scolaires participe en effet du mouvement plus large de généralisation des « formes sociales scripturales » (Lahire, 1993a)³⁴, de rationalisation et de « bureaucratisation » des sociétés occidentales (Weber, 1995 [1921]) par lequel les rapports sociaux se trouvent peu à peu et de plus en plus prescrits et organisés par le code et le règlement, dans le cadre d'une domination « rationnelle-légale » décrite par Max Weber. Elle s'inscrit également dans ce que Norbert Elias (1973, 1975) appelle la « pacification des mœurs », produit à la fois de la progressive monopolisation de la violence physique légitime par l'État (Weber, 1995 [1921]) et de relations d'interdépendance basées sur le contrôle des pulsions ou des affects et l'autocontrôle. Au moment où s'invente la forme scolaire, ce rapport à l'autorité et à l'obéissance, constitué dans des formes objectivées de culture, qui passe par la règle écrite et le code légal, est celui qui commence à régir de manière dominante les relations sociales. Et de fait, « A l'école, on n'obéit plus à une personne, mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres » (Lahire, 1993b, p. 18), qui concernent aussi bien les postures que le corps doit adopter que les modalités par lesquelles il convient d'apprendre les savoirs. En entrant à l'école, les élèves ne se forment donc pas seulement à certains savoirs. Ils apprennent des manières d'obéir et à reconnaître l'autorité dans la règle. Ils plient leurs activités à la division temporelle et spatiale de la classe. Ils forment des habitudes indiscernablement corporelles et mentales³⁵. À cet égard, la forme scolaire

³² À bien des égards, les travaux sociohistoriques conduits par Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia (1976) et Guy Vincent (1980) se rapprochent de la perspective foucauldienne de *Surveiller et punir* (Foucault, 1993) et de celle éliásienne du procès de civilisation. Ils permettent de penser le projet de moralisation des dispositions et des postures contenu dans l'œuvre scolaire et les effets associés au travail scolaire d'assujettissement par lequel les plus jeunes se voient formés à certaines manières d'obéir, de tenir le corps, d'agir et de penser.

³³ Dans son ouvrage *Recherches sur la socialisation démocratique*, Guy Vincent écrit encore : « À titre d'hypothèse heuristique et donc de façon polémique, je dirais que l'école ne transmet pas, n'a pas pour « fonction » de transmettre, les savoirs ou des savoirs, la culture ou même une partie de la culture. (...) On met l'enfant à l'école, disait Kant, pour qu'il apprenne à soumettre sa conduite à une régularité et à des règles. » (Vincent, 2004, pp. 124-125).

³⁴ Qui ne concerne pas que les savoirs scolaires, mais aussi un savoir chorégraphique (Faure, 2001), sportif (Camy, 1979), agricole, etc.

³⁵ À l'idée d'une opposition entre le mental et le corporel, les travaux de Sylvia Faure sur l'apprentissage de la danse classique et contemporaine apportent un démenti important. L'auteur montre ainsi que loin de se résumer à un processus infra-conscient ou infra-langagier (Bourdieu, 1980), donc infra-cognitif, comme la sociologie et l'anthropologie le conceptualisent parfois lorsqu'elles opposent le corps à la réflexion, l'incorporation de techniques corporelles comme la danse relève de processus pleinement cognitifs, souvent

constitue une matrice sociocognitive historiquement inédite, associée à la construction de modes de pensée et de manières d'être ensemble spécifiques.

2.3. Une entreprise de socialisation morale et cognitive

Si, au cœur du projet qui se met en place avec la forme scolaire, la volonté de discipliner la jeunesse est essentielle (Chartier, Compère, Julia, 1976 ; Vincent, 1980 ; Gasparini, 2000), pour autant l'entreprise de scolarisation ne se résume pas à une tentative de « simple » moralisation. Il s'agit en fait « d'une action totale sur l'ensemble de l'être (éduqué), englobant la transmission des connaissances³⁶ (...) » (Vincent, 1980, p. 18). Cette action ne sépare pas « discipline » et « savoir » comme le rappelle Rachel Gasparini (2000). Elle est les deux à la fois. La polysémie du mot « discipline » doit, à cet égard, être prise au sérieux tant elle invite à ne pas opposer « instruction » et « éducation », logiques cognitives et dispositions morales ou, plus simplement encore, « apprentissage » et « comportement » comme les catégories d'entendement scolaires contemporaines tendent à le faire vis-à-vis des difficultés rencontrées par certains élèves dont les conduites (a)scolaires perturbent le déroulement des activités de la classe (Thin, 2002 ; Millet, Thin, 2012 [2005]). Le dispositif de pouvoir est ici inséparable d'un dispositif (pédagogique) de savoir³⁷, lequel forge simultanément chez les jeunes générations des habitudes morales et cognitives. Dès les petites écoles de Port-Royal, les pédagogues font prévaloir le principe de la « double utilité » : lire et recopier *Les Civilités* pour « inculquer la civilité en même temps qu'apprendre à lire l'écriture gothique, transmettre des connaissances usuelles et des principes de morale, édifier par des écrits historiques en même temps qu'apprendre à lire des manuscrits... » (Vincent, 1980, p. 111). Dans l'école chrétienne, l'apprentissage de l'écriture sert à former la main en même temps qu'à « faire des écoliers, selon la juste expression de Michel Foucault, des “corps dociles” (...) » (Ibidem, p. 24)³⁸. La copie, la récitation des leçons, la correction et la répétition des exercices sont des dispositifs qui

réflexifs (la répétition, la correction, le reflet objectivant...) qui se jouent « dans des corps à corps liés à des interactions langagières, faisant parfois appel (...) à des prises de conscience savamment organisées. » (Faure, 2000, p. 9). Rejoignant en cela sur d'autres terrains les théories de la forme scolaire, Sylvia Faure montre encore que les modes d'apprentissage de la danse, dont les modalités dépendent des degrés de codification et de formalisation scripturale des savoirs de danse à s'approprier, participent d'une éducation des corps et forment des dispositions morales et mentales. Sa sociologie historique des formes chorégraphiées (Faure, 2001) en constitue un bel exemple, celui d'une « danse mesurée » où le savoir d'un corps décomposé en pas et en mouvements « devient une modalité essentielle de l'éducation du corps pour les jeunes nobles », participant « à la transmission des conduites préconisées par les civilités, à savoir une mise à distance des corps et le contrôle de soi (...) » (Faure, 2000, p. 28), et formant le travail du « paraître » dans les lieux publics aristocratiques comme les bals de cour. Dans ce travail, l'auteur met ainsi en exergue, sur l'exemple particulier de la danse, ce que les postures des individus sociaux ont de cognitif et, à la suite de Marcel Mauss (1993 [1936]), pp. 365-386), combien ces postures constituent des manières de connaître ou de savoir par corps.

³⁶ Souligné par moi.

³⁷ C'est aussi la conclusion à laquelle arrivent les auteurs de *La reproduction*, mais en insistant davantage sur le travail d'imposition caché et la violence culturelle d'un rapport pédagogique qui se pare des habits de la neutralité que sur l'apprentissage de formes d'obéissance et de pensée ancrées dans la nature et les modalités des savoirs à s'approprier.

³⁸ Et j'ai montré avec Daniel Thin que les écarts à ce corps docile étaient pris ou lu, par l'institution scolaire d'aujourd'hui, comme un indice de « déviance » scolaire (Millet, Thin, 2007a).

visent d'un côté l'acquisition de savoirs, de l'autre l'apprentissage de savoirs d'après les règles, c'est-à-dire l'intériorisation d'une forme de conduite « qui est celle du devoir » (Ibidem, p. 41). Dans les écoles mutuelles, la leçon de grammaire est à l'origine d'exercices sur la nature des mots, des modes et des temps verbaux, et de dictées qui sont aussi « des exercices d'application des règles » (Ibidem, p. 72)³⁹. Si elle est indissociable des nouvelles formes d'exercice de pouvoir qui voient le jour dans les sociétés européennes du début du XVII^e siècle, l'émergence de la forme scolaire a donc aussi partie liée avec de profondes transformations dans les systèmes de connaissance, les modes d'apprentissage et le rapport aux savoirs.

2.4. Les transformations dans les modes de connaissance et d'apprentissage

Le mode scolaire de socialisation⁴⁰ s'est imposé, dans le cadre d'un rapport historique et culturel de domination, à l'ancien mode de socialisation par « apprentissage » qui prévalait dans la société du Moyen-Âge, et parallèlement à ce que Philippe Ariès nomme le « souci de la particularité enfantine » (Ariès, 1973). Là où l'ancienne société pratiquait le mélange des âges et socialisait les enfants dans l'imitation des gestes de « ceux qui savent », par immersion dans la pratique et les activités des adultes, le XVII^e siècle ne voit plus dans l'enfant un être suffisamment mûr pour la vie. On assiste à un double processus de dévalorisation et d'enfermement de l'enfance⁴¹ dans l'école, qui conduit les enfants à ne plus être formés aux techniques de la vie sociale dans les seules situations « ordinaires » de l'existence, au contact de leurs aînés, par « voir faire » et « ouï dire » (Chartier, Compère, Julia, 1976), mais dans le cadre désormais d'une relation pédagogique, autonomisée du reste des relations sociales (familiales, professionnelles, etc.), à partir de savoirs séparés du temps de la pratique⁴². Avec l'émergence puis le développement des collèges d'Ancien

³⁹ « De même, (...) la grammaire, qui domine l'enseignement de la langue et lui donne une forme pédagogique bien précise, instaure par sa normativité entre le sujet parlant ou écrivant et la langue un rapport défini et remplit, de ce fait, une fonction proprement politique. » (Vincent, 1980, pp. 262-263)

⁴⁰ Alors que Guy Vincent (1980), empruntant l'expression à Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia (1976) parle de « forme scolaire », Daniel Thin préfère utiliser la notion de « mode scolaire de socialisation », plus opérationnelle selon lui (Thin, 2010) pour saisir les différentes manières de socialiser les enfants, alors que Bernard Lahire emploie celle de « forme scolaire de relations sociales » insistant de ce fait sur les propriétés de la configuration de relations sociales spécifique et distincte générée par le procès historique de scolarisation (Lahire, 1993a).

⁴¹ Philippe Ariès parle à ce propos d'une « mise en quarantaine ».

⁴² Cette scolarisation des apprentissages et de la socialisation des enfants, commencée au XVII^e siècle, ne s'est d'ailleurs pas démentie depuis au point que les sociétés européennes peuvent être aujourd'hui désignées comme des « sociétés à école » : aucune trajectoire n'échappe plus à l'école aujourd'hui, et la norme scolaire présente un tel degré d'évidence qu'il semble difficile d'imaginer un autre mode de socialisation des enfants (Millet, Moreau, 2011). C'est ainsi que les familles dont les pratiques socialisatrices s'écartent un peu trop de cette norme scolaire sont aujourd'hui facilement soupçonnées de ne pas s'occuper suffisamment de leurs enfants et de démissionner de leurs responsabilités parentales (Thin, 1998 ; 2009). De même, cette scolarisation de la société est aussi au principe d'une mise en forme scolaire des savoirs et des formations, y compris dans des domaines initialement étrangers à l'école comme l'apprentissage salarié (Terrail, 1997 ; Prost, 2004 [1981] ; Moreau, 2006, 2008), ou comme dans les centres de formation des clubs de football professionnels qui font des résultats scolaires un paramètre important de recrutement de leurs apprentis (Bertrand, 2012).

Régime, des petites écoles de Port-Royal, des écoles de l'abbé Charles Demia et des écoles lasalliennes ou, plus tardivement encore, des écoles mutuelles, les enfants se trouvent désormais réunis sous la direction d'un maître⁴³, dans un lieu clos⁴⁴ et un temps défini⁴⁵, pour y étudier des savoirs découpés en leçons et en exercices, pensés aux fins d'un apprentissage qui n'a d'autre finalité que lui-même⁴⁶. L'école, comme mode de socialisation en rupture avec les pratiques socialisatrices de l'ancien monde et inscrites dans des formes non objectivées de relations sociales, est donc inséparable de transformations dans les manières d'apprendre et de savoir. Comme le montre Bernard Lahire, l'émergence du mode scolaire d'apprentissage prend place dans le procès plus général de scripturalisation des pratiques sociales caractéristique des sociétés occidentales. Son travail sur la scolarisation en milieux populaires (Lahire, 1993a ; 1993b ; 1993c ; 1995 ; 1998 ; 2008) pointe tout ce que les logiques cognitives, et notamment langagières, de la forme scolaire, doivent aux formes d'organisation sociale et de savoirs rendues possibles par le développement de la « raison graphique » et des univers sociaux « littéraciés » (Goody, 1979, 2007 ; Bautier, 2008)⁴⁷. Appuyée sur la formalisation écrite des contenus et des relations d'apprentissage, la forme scolaire impose la maîtrise symbolique (Bourdieu, 1980) (maîtrise toute théorique) des mots et des choses, c'est-à-dire le retour sur ce qui est fait, la mobilisation explicite des règles du savoir, l'adoption de postures réflexives sur ce qui est appris, une manipulation seconde de ce qui relevait jusque-là de la simple habitude⁴⁸. À cet égard, la forme scolaire d'apprentissage *s'oppose* et *s'impose* à toutes les formes de savoirs dont l'acquisition repose

⁴³ Qui n'est plus un simple régent ou maître-artisan (Chartier, Compère, Julia, 1976).

⁴⁴ Le bâtiment scolaire matérialise la clôture scindant les activités scolaires destinées aux enfants des autres activités sociales, et est organisé pour « donner des leçons » (Vincent, Lahire, Thin, 1994) aux élèves, leur inculquer des pratiques d'ordre et de propreté. « La spécificité de l'action "éducative" est telle, en effet, qu'elle doit s'exercer dans un milieu à part, séparé des autres lieux où s'accomplissent les autres activités, et organisé de façon à accomplir sa fonction de moralisation » (Vincent, 1980, p. 20).

⁴⁵ Le temps scolaire est un emploi du temps quotidien, réservé aux seuls apprentissages scolaires, et une période dans l'existence, dont l'emprise constitue « une force formatrice d'habitudes » (Panofsky, 1986), génératrice de dispositions à la régularité et au contrôle des propensions à l'action spontanée.

⁴⁶ L'école repose également sur l'existence de savoirs et d'apprentissage objectivés dans l'écrit (Bernard, 1972 ; Lahire, 1993a, 2008) dans le cadre d'une relation sociale (la relation pédagogique) autonomisée des autres formes de la vie sociale (familiale, professionnelle, etc.).

⁴⁷ « Historiquement, la pédagogisation, la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques. Une pédagogie du dessin, de la musique, de l'activité physique, de l'activité militaire, de la danse, etc., ne se fait pas sans une écriture du dessin, une écriture musicale, une écriture sportive, une écriture militaire, une écriture de la danse. Écritures qui impliquent le plus souvent des grammaires, des théories des pratiques. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre » (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 31).

⁴⁸ Comme l'a montré Jack Goody (1979 ; 1986 ; 1994 ; 2008), la scripturalisation des pratiques, l'objectivation et la mise en ordre graphique des informations linguistiques, sont constitutives de savoirs plus explicites et d'un rapport plus réflexif à ces derniers. Mis à l'écrit, les pratiques et les savoir-faire toujours circonstanciels des univers sociaux sans écriture changent de nature. L'objectivation graphique les « abstrait » des multiples relations sociales dans lesquelles ils n'étaient sus que pratiqués, dans le cours de leur mise en oeuvre effective. Les savoirs cessent de s'ignorer comme tels, c'est-à-dire de s'exercer dans l'ignorance des principes qui sont à leur fondement. Avec eux change donc le rapport des êtres sociaux à l'égard des pratiques qui, fonctionnant jusqu'alors sous la forme de schèmes incorporés, passent à l'état de savoirs objectivés. En modifiant le rapport à ce qui est dit et aux catégories de la pratique, l'écrit modifie simultanément l'expérience qui est faite du monde.

sur la *mimesis* et des schèmes incorporés⁴⁹, qui se transmettent sans être transmis, comme expérience ou comme travail plutôt que comme savoir (Delbos, Jorion, 2009 [1984]).

2.5. De la forme scolaire à la sociologie des dissonances sociocognitives

Partant de ces acquis, l'opérationnalisation de la théorie de la forme scolaire sur le terrain des réalités contemporaines a débouché sur le développement d'une sociologie de la dissonance cognitive appliquée aux questions scolaires, associant à la description du mode dominant de formation des êtres sociaux dans nos sociétés contemporaines le souci de comprendre les processus de production des inégalités scolaires. Y sont conceptualisées les oppositions cognitives et langagières entre deux modes de socialisation inégalement légitimes (celui des familles populaires et celui de l'école) — mais néanmoins saisis dans leurs différences spécifiques⁵⁰ —, et détaillés les effets, sur les performances scolaires des élèves ou sur les relations à l'école, qui résultent de la « confrontation inégale » (Thin, 2010) entre ces deux modes, où l'un domine et s'impose à l'autre. La mise au jour de l'opposition entre les logiques scripturales et graphiques de l'école et les dispositions cognitives (notamment langagières) issues des formes « orales-pratiques » avec lesquelles certains élèves abordent les apprentissages scolaires a ainsi rendu possible la formulation d'une interprétation originale des mécanismes de l'« échec scolaire » en milieux populaires (Lahire, 1993a). Si certains élèves de milieux populaires échouent à l'école primaire, ce n'est pas parce qu'ils manquent de Langage ou de Logique (ou de Raison), mais parce qu'ils s'approprient les exigences scolaires en matière de langage et de savoir dans les logiques hétérodoxes du rapport oral-pratique au langage et au savoir acquis lors de leur socialisation dans les formes sociales orales de leurs pratiques familiales. Autrement dit, si, comme Pierre Bourdieu le dit, la possibilité d'entretenir un rapport fécond à la langue scolaire dépend de la capacité des élèves à passer d'une maîtrise pratique de la langue à sa maîtrise symbolique, cette maîtrise symbolique s'avère fondamentalement liée à la logique de « l'écriture en tant qu'elle modifie le rapport à ce qui est dit, à la forme à travers laquelle cela est dit (...) »⁵¹

⁴⁹ La logique scolaire d'apprentissage, comme apprentissage réflexif et intentionnel, organisé dans l'écrit, peut être opposée à la logique pratique du sens pratique ainsi définie chez Pierre Bourdieu : « L'idée de logique pratique, logique en soi, sans réflexion consciente ni contrôle logique, est une contradiction dans les termes, qui défie la logique logique. Cette logique paradoxale est celle de toute pratique ou, mieux de tout sens pratique: happé par ce dont il s'agit, totalement présente au présent et aux fonctions pratiques qu'elle y découvre sous la forme de potentialités objectives, la pratique exclut le retour sur soi (c'est-à-dire sur le passé), ignorant les principes qui la commandent et les possibilités qu'elle enferme et qu'elle ne peut découvrir qu'en les agissant, c'est-à-dire en les déployant dans le temps » (Bourdieu, 1980, p. 154)

⁵⁰ Et pas seulement dans leurs écarts. C'est me semble-t-il l'un des apports de la notion de « dissonance » (importée de la psychologie sociale) dans le débat sociologique que de contribuer à permettre d'échapper à une lecture purement légitimiste des pratiques socialisatrices des familles populaires, en ne raisonnant pas seulement l'écart à la « ressource légitime », donc des différences de dotation en capital culturel, mais aussi les contradictions sociales qui reposent sur la rencontre entre des formes de pratiques culturellement relativement autonomes.

⁵¹ Régis Bernard ajoute que, derrière des notions telles que « civilisations de l'oral » et « civilisations de l'écrit », « (...) » est désigné un rapport au monde, c'est-à-dire une façon dont le monde est perçu et d'où découle un système de représentations, système qui s'organise à travers les catégories du langage ». « L'écriture, s'agissant justement de ce système de représentations et du rapport au monde qu'il organise, (...) »

(Bernard, 1988, p. 103). L'« échec scolaire » peut ainsi être compris comme « le produit social complexe d'une contradiction entre un mode de socialisation scolaire, impensable hors de ses rapports multiples avec les pratiques de l'écriture, et des êtres sociaux issus des groupes sociaux les plus "dépossédés" (...) du point de vue des pratiques d'écriture en général (...) » (Lahire, 1990). La forme scolaire d'apprentissage, dispensant des savoirs codifiés et formalisés, a donc doublement partie liée avec l'exercice de formes de pouvoir. Dans la mesure où l'invention puis la généralisation des formes sociales scripturales et du rapport aux savoirs qui les accompagne ont à voir, historiquement, avec la domination, la disqualification, puis le rejet, du rapport aux savoirs constitué dans les formes orales et reposant sur la maîtrise pratique (j'y reviendrai plus loin). Et dans la mesure où, pour être maîtrisée (pour réussir à l'école), la forme scolaire d'apprentissage présuppose la mise en œuvre de dispositions réflexives (au contrôle et à la correction de soi et de son savoir) et l'exercice sur soi-même (sur son corps) d'un pouvoir (d'un *self-government*) fondé sur le respect de la règle impersonnelle, qui concerne aussi bien les conduites dans la classe que l'acquisition des savoirs. En d'autres termes, la contradiction entre formes sociales opposées résulte d'un rapport de pouvoir, qui historiquement s'est joué à l'avantage de formes scripturales et scolaires, entre types de savoirs et modes de socialisation.

Mais la conceptualisation des oppositions cognitives qui résultent de la rencontre entre deux modes de socialisation étrangers l'un à l'autre, et inégalement légitimes, le mode scolaire et le mode populaire, ne concerne pas seulement les dimensions langagières, mais plus largement l'ensemble des logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles et dans l'école. Dans son travail sur les relations entre l'école et les familles populaires, Daniel Thin (1998) montre que les tensions (et les mésinterprétations) qui trament les relations entre les familles populaires et l'école sont le produit d'une opposition entre un « mode populaire de socialisation », spécifique aux fractions les plus démunies des milieux populaires (et dominées dans leur relation avec l'école), et le mode scolaire de socialisation, où sont en cause « des enjeux de morale et de normes éducatives » (Thin, 2010, p. 43), des manières d'être, des savoirs et des visions du monde. L'analyse de la confrontation est à cet égard éclairante car elle fait apparaître une série de contradictions, relativement irréconciliables, dans les dispositions et les postures impliquées par chaque ensemble de logiques socialisatrices. Aux logiques scolaires dominantes font face des socialisations familiales sans visées pédagogiques, par les actes pratiques de la vie quotidienne et la participation des enfants aux activités des adultes ; un mode d'exercice de l'autorité davantage appuyée sur le contrôle extérieur et immédiat des activités des enfants que sur l'apprentissage d'une contrainte intériorisée ; un mode de communication pratique pour dire et faire quelque chose où le langage n'est pas pensé comme objet d'action éducative ; des pratiques familiales qui opposent le jeu au travail (Bernstein, 1975), privilégient le plaisir d'être ensemble aux finalités formatives ; la non-séparation des activités scolaires du reste des activités sociales. Est ainsi mise au jour une série d'oppositions entre deux modes de

modifie profondément le système des représentations » (Ibidem), et, faudrait-il ajouter, l'organisation même des activités sociales et de la société.

socialisation antagonistes impliquant des savoirs et des visions du monde radicalement différents. Ces tensions entre logiques sociales permettent de rendre compte des bruitages et des heurts d'une relation où les logiques des familles populaires conduisent ces dernières (et leurs enfants dans les classes) à multiplier les « appropriations hétérodoxes » (Thin, 2010, p. 73-77), les gaffes ou les fautes de goût (Grignon, Passeron, 1989), subvertissant parfois les exigences scolaires dans le temps même où les familles cherchent à s'y conformer ; où les normes éducatives portées par les enseignants les conduisent à définir ces appropriations non conformes en creux, comme un défaut de communication, d'autorité, d'occupation, etc., vis-à-vis des enfants.

En s'attachant à décrire les logiques socialisatrices qui dominent nos sociétés et le rôle joué par celles-ci dans la production des différences sociales, les travaux sur la forme scolaire ont ainsi développé une théorie du social et de la socialisation clairement attentive aux dimensions cognitives du social, aux formes de savoir, d'apprentissage, et plus généralement aux modes de pensée qui en découlent. Et loin de réduire le cognitif aux seuls savoirs savants ou institutionnalisés, aux seuls apprentissages explicites ou scolaires, ces travaux, suivant en cela la voie ouverte par les travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann (1986), ont développé un intérêt scientifique pour les logiques sociocognitives qui, à l'école, mais aussi dans les familles ou dans le groupe des pairs, organisent l'adoption de dispositions cognitives spécifiques, façonnent du rapport au temps, les postures du corps, les modes d'obéissance, les formes de savoirs, etc., des élèves. Au-delà de l'intérêt pour la nature des activités et des savoirs scolaires ou pour les modes d'apprentissage, c'est donc plus généralement une sociologie « des manières d'être au monde et à autrui », constituées comme dominantes à partir du XVII^e siècle avec la forme scolaire, et des contradictions qui se jouent dans la rencontre entre formes de relations sociales différenciées, que réalisent les travaux sur la forme scolaire et dont mes recherches se sont nourries à divers titres.

3. Le social et le cognitif dans un rapport d'interdépendance nécessaire

En démontrant que le social et le cognitif étaient intrinsèquement liés, les travaux conduits autour de la forme scolaire pointaient finalement le fait que c'est autant l'étude du caractère social des réalités cognitives que celle des dimensions cognitives du social qui doivent retenir l'attention du sociologue. D'un côté, il s'agit de se demander en quoi les réalités cognitives (les formes de savoirs, les savoir-faire, la nature des activités, les schèmes de perception) sont sociologiquement fondées et variables historiquement, et non pas donnés *a priori* et universellement, ou sortis déjà tout fait du cerveau ou de la tête des êtres sociaux. D'un autre côté, il s'agit de voir en quoi les formes de relations sociales sont toujours tramées par des réalités cognitives déterminées qui contribuent à façonner les formes de l'échange social.

3.1. Le fondement social des réalités cognitives

Relativement délaissée par la sociologie française d'après-guerre⁵², l'ambition consistant à prendre les réalités sociocognitives comme objet d'études à part entière comptait au nombre des objectifs de la sociologie durkheimienne dont une partie du programme scientifique était d'interroger la part prise par le social et le culturel dans le modelage des phénomènes cognitifs, et de mettre au jour les liens entre cadres de pensée, formes de savoirs et structures sociales. Les recherches conduites avec Marcel Mauss sur les formes primitives de classification, par exemple, montraient que ce qu'ils appelaient « la fonction classificatrice » (Durkheim, Mauss, 1903, p. 3), c'est-à-dire la pensée conceptuelle et les opérations logiques⁵³, ne devait pas être vue (ce qui n'avait rien d'évident à l'époque) comme un produit spontané ou naturel de l'entendement individuel, une faculté donnée *a priori* et extérieure à toute expérience sociale, « institué[e] par les seules forces de l'individu » (Ibidem)⁵⁴. En insistant sur la nature sociale des systèmes de connaissances et de représentations du monde, en contestant l'idée de structures mentales universelles, indépendantes des formes de vie sociale, ils pointaient comme Marx que « ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur être, c'est inversement leur être social qui détermine leur conscience » (Marx, 2007 [1859], p. 18)⁵⁵. Leurs travaux dénaturaient ainsi le problème de la connaissance, des savoirs, des systèmes de pensée, en le ramenant sur le terrain de la relation sociale⁵⁶. C'est ainsi que l'exemple des structures temporelles occidentales qui, comme l'ont montré les historiens (Le Goff, 1977 ; Landes, 1987 ; Thompson, 2004), se fondent sur un temps chronométrique, mathématisé, décompté, permit au Durkheim des *formes élémentaires de la vie religieuse* d'avancer l'idée selon laquelle les catégories temporelles par lesquelles nous agissons dans le monde sont

⁵² Ce constat vaut sans doute moins pour d'autres sociologies comme la sociologie américaine qui, à la fois avec les travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann d'un côté, mais aussi ceux des ethnométhodologues comme Harold Garfinkel et Aaron Cicourel, ou encore sur un autre registre de Mary Douglas, ont œuvré à formuler les contours d'un tel objet. L'anthropologie de l'écriture (Jack Goody, 1979, 1986, 1994 ; Lee Worf, 1969 ; Havelock (1981), mais aussi l'histoire de l'écriture et de l'édition (Détienne, 1992 ; Détienne, Vernant, 1974 ; Chartier 1987 ; 1996 ; Chartier, Martin, 1989) constituent également des travaux importants sur ces questions. En France, il faut bien sûr citer les travaux de Georges Gurwitsch sur *Les cadres sociaux de la connaissance* (1966) où l'auteur proposait un programme d'études s'intéressant aux genres (technique, politique, de la vie quotidienne) et aux formes (mystique, rationnelle, etc.) de la connaissance, aux liens entre groupements, classes sociales et systèmes cognitifs...

⁵³ Qui, écrivent-ils, consistent « à classer les êtres, les événements, les faits du monde en genres et en espèces, à les subsumer les uns sous les autres, à déterminer leurs rapports d'inclusion ou d'exclusion. » (Durkheim, Mauss, 1903, p. 3).

⁵⁴ Ils écrivent : « Bien loin que (...) ce soient les relations logiques des choses qui aient servi de base aux relations sociales des hommes, en réalité ce sont celles-ci qui ont servi de prototype à celles-là. Suivant lui, les hommes se seraient partagés en clans suivant une classification préalable des choses ; or, tout au contraire, ils ont classé les choses parce qu'ils étaient partagés en clans. » (Durkheim, Mauss, 1901, p. 43)

⁵⁵ Un peu plus tard, dans *Idéologie et utopie* (1929), Mannheim émettra même l'idée aujourd'hui classique pour une sociologie de la connaissance que les points de vue des groupes sur le monde sont directement fonction de leur position sociale. Ainsi, les groupes dominants fondent-ils des idéologies légitimatrices de leur situation quand les groupes dominés produisent des utopies qui leur servent à contester l'ordre social en place.

⁵⁶ Émile Durkheim écrit par exemple que « La pensée vraiment et proprement humaine n'est pas une donnée primitive ; c'est un produit de l'histoire. » (Durkheim, 1991 [1912], p. 737).

impensables en dehors « des procédés par lesquels nous le divisons, le mesurons, l'exprimons au moyen de signes objectifs » (Durkheim, 1991 [1912], p. 14), bref en dehors des procédés et des opérations cognitives qui structurent nos activités dans le temps. Sa thèse trouva d'ailleurs des confirmations exemplaires du côté de l'anthropologie de Benjamin Lee Whorf (1969) sur les structures temporelles des Hopis qui, parce qu'ils ne disposent justement pas des procédés temporels issus de la pensée et du savoir graphiques, n'ont pas l'idée d'un comptage ou d'une mesure du temps⁵⁷, et ne pensent pas le temps à travers les catégories occidentales d'une division tripartite (passé-présent-futur). Mais, sur ces sujets, ce sont sans doute les recherches de Maurice Halbwachs sur *Les cadres sociaux de la mémoire* (Halbwachs, 1994 [1925]) qui constituent la tentative de « sociologisation » des réalités cognitives la plus marquante, ne serait-ce que parce qu'il s'attaque au problème du fonctionnement d'une « fonction psychique supérieure » (Vygotski, 1985). Dans son livre, Maurice Halbwachs ancre le fonctionnement mnésique dans les relations sociales d'interdépendance et réfute l'approche individuelle ou internaliste de la mémoire. « Si nous examinons de quelle façon nous nous souvenons, écrit-il, nous reconnâtrions que le plus grand nombre de nos souvenirs nous reviennent lorsque nos parents, nos amis, ou d'autres hommes nous les rappellent. (...) c'est dans la société que l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, qu'il les reconnaît et les localise. » (Halbwachs, 1994 [1925], p 6). Pour l'illustrer, il s'attarde sur le récit de cette jeune fille qui, pour avoir été soustraite aux cadres de sa société d'origine, perd le souvenir des événements et des expériences vécus dans l'univers initial, mais le retrouve lorsqu'on lui propose des photographies la renvoyant aux images connues et familières de son monde premier. Largement confortée par les recherches actuelles de psychologie sociale mesurant l'impact des situations sur la remémoration ou la performance (Monteil, Huguet, 2002⁵⁸), son étude étaye l'idée selon laquelle la mémoire doit être comprise, dans ses manifestations, à partir des cadres sociaux qui la structurent, les relations familiales, les relations de classe, le fonctionnement de la structure sociale plus généralement, et ne pas être enfermée dans le cerveau ou l'individu. Les travaux contemporains de Jack Goody sur les variations des modes de remémoration selon le type de technologie intellectuelle dont disposent les sociétés, distinguant les remémorations génératives des cultures orales, appuyées sur le récit et la répétition, de la mémoire exacte des cultures objectivées, constituent un approfondissement et une validation importante des perspectives sociologiques initiés par ses études. Ces différents

⁵⁷ En ne proposant aucune notion correspondant à ce que nous dénommons le « temps », la langue Hopi permet à Whorf de mettre en avant la relation entre une manière de penser le temps et de le catégoriser, et une manière d'être au temps ou de le pratiquer.

⁵⁸ Pour ces chercheurs, les processus cognitifs et les performances dépendent « (...) du rapport que la personne entretient, en fonction de son expérience (ou histoire) personnelle, avec la situation dans laquelle elle se trouve et la nature de la tâche qu'elle accomplit. Ce rapport (...) naît d'expériences personnelles antérieures activées en mémoire par certains éléments liés à l'une et à l'autre » (Monteil, Huguet, 2002, p. 9). « En d'autres termes, dans une situation d'évaluation donnée, l'individu pourra être amené à récupérer en mémoire et à réactiver certaines connaissances liées à la situation et/ou à la nature de la tâche. Dans cette perspective, la plus ou moins grande congruence (ou compatibilité) entre l'expérience personnelle antérieure de l'individu et la situation d'évaluation actuelle, déterminerait la quantité de ressources attentionnelles nécessaires à la réalisation de la tâche et donc les performances. » (Smeding, 2009, p. 3).

travaux, qui retrouvent par d'autres voies les constats posés par certains psychologues comme Vygotski (1985) ou Bruner (1991 [1983]) sur les mécanismes d'acquisition et de fonctionnement du langage et de la pensée, les savoirs, les connaissances, mais plus généralement les structures cognitives, ont ainsi établi le caractère irrémédiablement social de la cognition (Lahire, 1998b, 2011).

3.2. Le fondement cognitif des relations sociales

Il reste que ce ne sont pas seulement les fondements sociaux de la cognition qui doivent faire l'objet de l'interrogation sociologique⁵⁹ ; ce sont aussi (et c'est lié) les fondements cognitifs du social, en tant qu'ils sont constitutifs des configurations sociales et de leurs variations, qui méritent de retenir l'attention des chercheurs. Les relations sociales n'existent pas en dehors de matrices cognitives particulières qui contribuent à leur conférer leur aspect original. Pour prendre un exemple et transformer un propos de Bernstein, les formes de savoirs et le type de catégories ou d'outil mobilisé par une unité de combat en manœuvre seront très différents de ceux dont une famille usera au cours d'un pique-nique ou de ceux dont des paroissiens se serviront à l'occasion d'une célébration religieuse (Bernstein, 1975, pp. 192). Ainsi, on imagine mal une manœuvre militaire opérer sur le registre cognitif de la cérémonie religieuse et en dehors de ces procédés particuliers (codes, savoirs, catégories, postures, mais aussi outillage). De même, une partie de basket ne saurait se jouer indépendamment des dispositifs et des procédures qui sont constitutifs du jeu de basket (le terrain et ses délimitations, les paniers, le ballon, les règles et le système du jeu, les équipes), et qui fondent le cadre sociocognitif (contraignant) à partir duquel les joueurs se saisissent du jeu de ballon, et s'en saisissent avec plus ou moins d'efficacité en fonction de leurs apprentissages antérieurs. Bien d'autres exemples pourraient être encore pris à propos de la circulation automobile, de l'examen clinique, du repas familial, des sociabilités festives, du jardinage, de la prière, du combat politique, de la pratique du vote... Tous montreraient l'emboîtement du social et du cognitif dans le cadre des configurations particulières, et que des réalités cognitivement définies (extériorisées et intériorisées) sont au principe des logiques à partir desquelles les êtres sociaux déterminent leurs actions, définissent des manières de commercer avec autrui, nouent des types de relations, prennent des décisions et appréhendent le monde. L'intérêt pour les dimensions sociocognitives renvoie ainsi autant à l'examen des réalités cognitives subjectives (dispositions mentales, catégories de perception, modes de pensée, savoir-faire, etc.), produit des socialisations individuelles antérieures, qui organisent pour partie les modes d'action des êtres sociaux, qu'à l'examen des réalités cognitives objectives (nature des activités sociales, formes de savoirs, dispositifs de connaissance, culture matérielle, outillage, etc.) accumulées dans les choses, stabilisées dans les situations, et susceptibles de fonctionner comme des matrices

⁵⁹ C'est l'objectif principal que Jean-Hugues Déchaux semble assigner au programme d'une sociologie cognitive (Déchaux, 2010a)

socialisatrices⁶⁰. Aussi, le programme d'une sociologie cognitive ne devrait-il ni s'intéresser aux seules structures mentales (individuelles) — aux savoirs et représentations incorporés — ni servir exclusivement l'affirmation du caractère social de la cognition ; il devrait aussi prendre en compte les effets de cadrage qui résultent de l'accumulation et de la cristallisation dans les situations sociales, les univers de la pratique, la « raison », les choses ou les objets, des produits de l'histoire, de l'expérience et de la connaissance qui font la prégnance des formes de relations sociales⁶¹. D'un côté, les différentes formes de relations sociales se fondent sur des ensembles extériorisés de savoirs ou de connaissances⁶², plus ou moins formalisées ou institutionnalisées dont les logiques, produit des sédimentations sociales réalisées par les générations successives, s'imposent à ceux qui en participent, précèdent et en même temps survivent aux individus particuliers. Outre les raisons qui sont imputables aux dispositions acquises et aux expériences incorporées, les êtres sociaux agissent aussi comme ils agissent parce qu'ils sont pris dans des cadres sociocognitifs particuliers (constitutifs des configurations sociales) qui les enjoignent à agir comme ils agissent, c'est-à-dire à se saisir des logiques d'action qui prévalent, au risque sinon de se mettre « hors cadre » (Goffman, 1991). En ce sens, ces cadres constituent, selon le mot de Roger Chartier et Henri Jean-Martin (1989), des espaces limités d'appropriation s'imposant aux uns et aux autres sous la forme d'un ensemble de façons de voir et de faire socialement acceptables. D'un autre côté, les matrices constitutives des configurations sociales ne s'imposent jamais de manière homogène, sans résistances et réappropriations, simplement parce que les êtres sociaux affrontent les situations auxquelles ils sont confrontés riches de leur histoire particulière, à partir de leurs apprentissages et des dispositions constituées au

⁶⁰ Je rejoins donc Bernard Lahire lorsqu'il écrit qu'« Une théorie sociologique des faits cognitifs est difficilement dissociable d'une *théorie de l'action et de la pratique*. Les catégories (ou schèmes) de perception, de représentation, de classification ou d'appréciation ne peuvent ainsi être appréhendées indépendamment des *contextes d'action présents* dans lesquels elles se manifestent, des *pratiques* au sein desquelles elles s'inscrivent et des *fonctions* qu'elles y remplissent. Mais elles ne peuvent être davantage comprises si l'on ne se donne pas les moyens méthodologiques d'en reconstruire la *sociogenèse* en reconstituant les séries, plus ou moins cohérentes, de *contextes d'action passés* ayant joué un rôle en tant que *contextes de socialisation*, c'est-à-dire en tant que cadres sociaux de leur formation et de leur intériorisation par les acteurs. » (Lahire, 2011, p. 137).

⁶¹ Il faut relire attentivement Émile Durkheim lorsqu'il écrit que « Les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps ; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir. Une intellectualité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que celle de l'individu, y est donc comme concentrée. On comprend dès lors comment la raison a le pouvoir de dépasser la portée des connaissances empiriques. » (Durkheim, 1991-[1912] : p. 63). Critiquant la propension de l'empirisme à réduire les catégories et la raison à l'expérience ou la subjectivité, Émile Durkheim écrit encore qu'on ne peut « refuser toute réalité objective à la vie logique que les catégories ont pour fonction de régler et d'organiser », catégories qui par ailleurs « ne dépendent pas de nous, mais (...) s'imposent à nous ». (Durkheim, 1991-[1912] : p. 59).

⁶² Ne serait-ce que parce qu'ils sont objectivés dans les choses (Conein, Dodier, Thévenot, 1993 ; Latour, 1994), dans la culture matérielle (Julien, Rosselin, 2005), dans des dispositifs comme la monnaie, l'écriture, les dispositifs de lecture, de mesure du temps, d'organisation spatiale, etc., et plus largement dans des procédures, des codes, et dans des catégories logiques ou d'action.

fil de leurs expériences⁶³. Aussi est-il possible d'envisager ces deux ordres de réalités, les cadres cognitifs et les schèmes mentaux, comme plus ou moins bien ajustés et ajustables et d'étudier les effets produits par la rencontre entre des dispositions cognitives et des cadres inégalement accordés (Cf. infra).

La thèse selon laquelle des réalités cognitivement définies sont au principe des logiques d'action des êtres sociaux trouve une illustration éclairante dans les analyses de Mary Douglas (2004 [1986]) sur les relations entre la manière dont les individus pensent ou agissent et les institutions (définies comme des « groupements sociaux légitimés » (Ibidem, p. 81) auxquelles ils appartiennent. Même si son système explicatif, par la place qu'il accorde à la notion d'institution, développe une conception du social qui rabat l'action de ce dernier sur le social institutionnalisé et complique de ce fait l'appréhension de relations sociales en dehors ou à l'écart de ses formes dominantes, son approche permet de comprendre comment les pratiques, les actions et les décisions des individus se définissent dans la mobilisation (pas forcément consciente) de savoirs et de catégories de pensée prédéfinis. Réfutant les approches qui traitent de la cognition sous l'angle de la seule rationalité ou de la seule psychologie individuelle, et proposant une théorie « qui pallie la conception asocologique actuelle de la cognition (...) » (Ibidem, p. 26), Mary Douglas voit dans l'organisation institutionnelle un ensemble de logiques sociocognitives qui suppléent les limites de la rationalité humaine, en facilitant la mémoire des événements et en aidant la décision des individus⁶⁴. C'est ainsi que, à l'idée d'actions sociales conduites par des sujets libres et rationnels, Mary Douglas oppose celle d'institutions dirigeant « de façon systématique la mémoire individuelle et [canalisant] nos perceptions vers des formes compatibles avec le type de relations qu'elles autorisent. » (Ibidem, p. 134). Ainsi, pour elle, « les processus cognitifs les plus élémentaires d'un individu sont dépendants des institutions sociales » (Ibidem, p. 79) et « Les classifications qui nous permettent de penser nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale. » (Ibidem, p. 143). L'exemple de la famine développé par Douglas, de sa gestion différentielle et inique, et de son acceptation par les victimes, est de ce point de vue éclairant. Il montre que la décision de savoir qui doit mourir et qui doit survivre dans une situation de crise aiguë comme une famine ne s'explique ni (bien sûr) par le hasard ni seulement par les rapports de force, et

⁶³ On peut penser utilement cette question de façon analogique à la réflexion que conduisent Roger Chartier et Henri-Jean Martin à propos des difficultés que rencontre l'histoire des livres face à la question des usages. Constatant que l'histoire des livres ne peut plus esquiver la question de leurs lectures, ils accordent une importance toute particulière au déchiffrement des usages inscrits dans les structures mêmes du livre comme objet, dont les mises en forme textuelles, l'organisation et les repères définissent pour partie « les possibles d'une appropriation, (...) pour partie aussi [portée] par la culture de ceux qui lisent et qui donnent sens, mais un sens qui est le leur, aux matériaux lus. » (Chartier, Martin, 1989, p. 11-12).

⁶⁴ Cette réalité ne se voit sans doute jamais aussi bien que dans les situations de sélection et de recrutement institutionnalisées. L'analyse conduite par Muriel Darmon sur les logiques et les catégories de recrutement à l'œuvre dans les classes préparatoires est à ce sujet instructive puisqu'elle montre comment les décisions des enseignants s'enchaînent dans un ensemble complexe de cadrages administratifs et institutionnels, s'appuient sur la mémoire objectivée des dossiers et des appréciations scolaires, des choix et des jugements professoraux antérieurs, sur l'outil informatique (Darmon, 2012).

n'opère pas hors des conventions sociales. C'est pourquoi d'ailleurs « les victimes ainsi prédéterminées acceptent leur sort sans broncher » (Ibidem, p. 170). De même, « Si, sur un canot de sauvetage, une distribution égale de l'eau doit nécessairement conduire à la mort de tous, et qu'une distribution inégale a de bonnes chances d'en sauver certains, que faut-il faire ? Et s'il faut choisir, qui doit être sauvé ? (...) Aucun raisonnement privé ne peut y trouver de réponse. Les décisions de justice les plus profondes ne sont pas prises par les individus en tant qu'individus, mais par des individus qui pensent à l'intérieur et au nom des institutions. » (Ibidem, p. 170). En développant ce genre d'arguments et d'exemples, Mary Douglas ne fait pas qu'opposer une théorie sociologique de l'action à des interprétations essentialisantes (ou individualisantes) ou rationalistes (économistes). Elle traite des « dimensions cognitives des catégories de pensée » pour parler comme Young (1997 [1973]), et montre que les principes d'action des individus reposent pour une part sur des contenus ou des programmes cognitifs et institutionnels (qui souvent sont présents dans les situations de la pratique elle-même), à la fois contraignants et amplificateurs que le sociologue doit donc prendre en compte pour saisir les formes que prennent les relations sociales⁶⁵. En d'autres termes, nos manières de penser, que nous attribuons généralement à notre libre arbitre, nous sont communément données par les institutions elles-mêmes qui, préalablement à nos délibérations, définissent ce qui est de l'ordre du pensable ou du possible ou de l'interdit, et nous conduisent à envisager les réalités auxquelles nous sommes confrontées telles que nous les envisageons⁶⁶. Les réponses apportées à une situation, la conduite à tenir face à un problème donné, les principes dirigeant l'action, loin d'être individuels, sont socialement orchestrés et intègrent, dans leurs orientations du cours de la vie sociale, l'expérience cumulative du monde (faite de savoirs, de modes de pensée, de

⁶⁵ Outre les exemples livrés par Mary Douglas, on peut encore illustrer cette idée en s'appuyant sur la description de Chandra Mukerji à propos de l'activité de penser : « L'homme s'assoit à son bureau pour [penser] parce qu'il a appris que les bureaux sont les lieux appropriés pour penser. Il s'assoit au milieu de ses outils cognitifs : papiers, stylos, dictionnaires, livres d'histoire et de mathématiques, et (peut-être aussi) son ordinateur. La mémoire de sa culture repose dans les livres, les chiffres et l'ordinateur. (...) Quand l'homme pense dans ce contexte (...) [il] n'est pas seul dans son cerveau, mais dans un milieu social. Il peut se reposer sur les ingénieurs qui ont construit son ordinateur, ses applications, et ses programmes. Sa tâche « mentale » requiert une interaction avec les choses, les habitudes, et ses prédécesseurs. Si des problèmes qui nécessitent une assistance supplémentaire se posent à lui, il peut téléphoner à ses amis. Il parle ; il lit ; il interroge son monde ; il rêve ; il se souvient des paroles de ses professeurs. » (Mukerji, 2008, p. 218).

⁶⁶ À cet égard, on peut faire le lien entre les analyses que Berger et Luckmann développent pour expliquer comment la réalité objective parvient à se maintenir (ils parlent de « légitimation de la réalité objective ») et ce que Mary Douglas appelle « une convention parallèle de type cognitif ». Nécessaire « pour qu'une convention devienne une institution sociale légitime (...) » (Ibidem), cette convention parallèle de type cognitif renvoie à l'ensemble des catégories de perception, de pensée, de raisonnement construite par la socialisation en chaque individu et qui contribue ainsi à maintenir la réalité objective, les institutions et l'ordre social en conformant au moins un minimum nos actions aux attendus des situations sociales. Cette légitimation n'a pas besoin d'être explicite pour fonctionner. En un sens, elle est même d'autant plus efficace que le monde nous est transmis comme un ensemble d'évidences ou que les catégories sociales sont naturalisées. Ceci étant, les formes de la socialisation et les institutions n'étant pas homogènes, les nombreuses contradictions ou différences qui les traversent sont au principe d'ajustements, de conflits et de transformations sociales.

procédures) concentrée dans les institutions sociales qui fonctionnent dès lors comme une « extension des fonctions cognitives » (Douglas, 2004 [1986], p. 173)⁶⁷.

3.3. *L'Homo sapiens, cet homo cognitivus*

Ces différents travaux montrent assez que, dans son travail d'analyse du fait social, la sociologie est sans cesse confrontée aux présavoirs, aux savoirs, aux modes de pensée, aux outillages des individus et présents dans les configurations qu'elle étudie, et qu'il n'est pour ainsi dire pas de domaines de l'action qui en réchappent. Aux formes de relations sociales particulières qui nouent les hommes entre eux correspondent des formes de savoirs, des formes de pensée et des manières d'être spécifiques. N'importe quelle relation sociale suppose du cognitif, et souvent la manipulation de savoirs forts complexes, constitués ou non, explicites ou non, institutionnalisés ou non. À cet égard, la sociologie ne peut oublier que les êtres sociaux sur lesquels elle travaille « sont des êtres connaissant, parlants, se représentant le monde » (Lahire, 1999, p. 22). Le sociologue a toujours affaire, dans son travail d'enquête et d'interprétation du monde social, à des êtres qui pensent et agissent à travers ou à partir de savoirs, de structures mentales, de catégories de perception, de schèmes classificatoires, d'outillage dont il faut pouvoir rendre compte. De ce point de vue, Bernard Lahire a raison d'affirmer que la sociologie est une science cognitive « et plus précisément une science historique de la cognition⁶⁸ » (Ibidem, p. 21) si l'on veut bien comprendre par là que l'étude des réalités cognitives ne s'épuise pas dans les approches désocialisées des sciences cognitives, ni dans les interprétations hyper rationalistes de la conduite humaine, et que les dimensions cognitives sont une dimension constitutive de toute relation sociale. Même si elle est rarement citée comme une discipline susceptible de contribuer à l'intellection de la cognition humaine, « la sociologie, comme il l'écrit encore, (...) émet des hypothèses concernant les raisonnements pratiques des êtres sociaux qu'elle étudie. La sociologie la plus objectiviste, c'est-à-dire celle qui se pose le moins la question du

⁶⁷ Je retiens ici les analyses et les exemples particulièrement éclairants de Mary Douglas. Mais on pourrait tout aussi bien développer la même argumentation à propos de ce que Jack Goody appelle la « logique de l'écriture » au principe des modes de pensée rationnels, des savoirs abstraits et des modes d'organisation par sphères d'activité séparées si caractéristiques de nos sociétés et des manières que l'on a de s'y comporter. On pourrait aussi le faire à partir des exemples développés par les historiens de l'édition et du livre qui montrent les effets sur la pensée, l'organisation des idées et des connaissances de la progressive mise en forme des livres et des énoncés textuels. De la même façon, on pourrait s'arrêter sur les conséquences de l'histoire du temps compté et divisé, des dispositifs de mesure du temps, qui aujourd'hui organisent la plupart de nos agissements quotidiens, sur nos manières de déterminer nos conduites, etc. Je reviendrai sur ces points en temps utile dans les différents chapitres de ce mémoire d'HDR.

⁶⁸ La nuance (historique) est de mon point de vue absolument fondamentale si on ne veut pas faire glisser le point de vue sociologique vers l'idée d'une cognition hors relations sociales, c'est-à-dire vers l'idée d'un en-dehors ou d'un au-delà du social comme le font certains tenants de la sociologie cognitive (Clément, Kaufmann, 2011) et il me semble aussi à certains moments Fabrice Clément et Laurence Kaufmann (2011b, 2011c). Adopter le point de vue selon lequel le cognitif est toujours social ne revient pas à nier ses conditions de possibilité biologiques. Si le biologiste pourrait sans doute affirmer que le cognitif est toujours biologique au sens où il suppose toujours le biologique (un cerveau, etc.), il appartient au sociologue de rappeler que le cognitif est aussi toujours social au sens où il n'a aucune existence en dehors du social. Bref il appartient au sociologue de penser ces questions d'abord en sociologue, ce qui ne veut pas dire non plus dans l'ignorance de ce que savent ou font les autres disciplines.

sens qui accompagne les acteurs sociaux dans leurs actions (des schèmes interprétatifs, évaluatifs..., qu'ils mettent en oeuvre dans leurs pratiques), construit toujours, plus ou moins explicitement, des hypothèses sur les "raisons" (conscientes ou non conscientes) qui ont poussé ces acteurs à faire ce qu'ils ont fait. Produire des données statistiques sur le monde social, mettre en relation des variables (par exemple, la catégorie socioprofessionnelle du père de l'élève et les performances scolaires de l'élève) dispensent rarement le sociologue, dans ses commentaires sociologiques, d'évoquer les attitudes, les dispositions sociales et mentales, les représentations, bref les structures cognitives et évaluatives qui ont conduit aux résultats observés (au niveau des corrélations entre critères objectifs). Or, ces structures mentales ont une genèse, une formation, elles ont été constituées, "transmises", et parfois même explicitement inculquées dans de multiples situations sociales (des plus occasionnelles et éphémères aux plus institutionnalisées et durables). En les étudiant explicitement (sociologie de la connaissance, sociologie de la science, sociologie des pratiques ou des formes de classification symboliques, sociologie des représentations sociales, étude des ethnométhodes ou des procédures interprétatives...) ou implicitement, les divers courants sociologiques ont toujours affaire aux savoirs et savoir-faire des êtres sociohistoriques qu'ils étudient. » (Ibidem, p. 21). Bref, si *l'Homo sapiens* est un *homo socius*, il est aussi un *homo cognitivus*. Mais au-delà, ce ne sont pas seulement les savoirs et savoir-faire intériorisés par les êtres sociaux qui sont en cause ; ce sont aussi les savoirs accumulés dans les situations de la vie sociale, constitutifs de la nature des activités et des relations sociales dans lesquelles les individus sociaux sont pris. Il faut en la matière suivre les préceptes durkheimiens : penser les catégories mentales des êtres sociaux implique de penser aussi les procédés objectivés dans les dispositifs de savoir quels qu'ils soient. Pour toutes ces raisons, on ne peut donc qu'être d'accord avec l'idée que la sociologie, et plus largement les sciences historiques, doivent se réapproprier l'étude des réalités cognitives pour montrer comment ces dernières sont travaillées par les relations sociales et comment celles-ci sont en même temps une dimension constitutive du social⁶⁹ .

3.4. Conquérir l'objet contre le cognitivisme et l'économisme

C'est en réalité une double reconquête qui doit être accomplie : contre les approches désocialisées aujourd'hui dominantes qui font de la cognition un ensemble de procédures ou de capacités mentales internalisées ; et contre celles qui réduisent la cognition à l'étude des motifs individuels, définis dans le registre de l'action rationnelle et sur le modèle de l'homo

⁶⁹ Relativement aux différentes approches, souvent bien peu compatibles, qui se revendiquent d'une sociologie cognitive, il me semble que le point de vue sociologique ne peut s'écarter sans abdiquer son objet de l'idée d'une intrication entre le social et le cognitif. La sociologie est sinon conduite à stopper son raisonnement là où est censé commencer celui des autres disciplines, acceptant de fait de réitérer la coupure entre la nature biologique et sociale de l'homme, entre l'individu et le collectif, l'intérieur et l'extérieur. Ce n'est pas parce que tout dans l'homme n'est pas explicable par le social que le social n'est pas une dimension constitutive de la totalité de l'homme, qui façonne et travaille ses différentes composantes ; et ce n'est pas parce que le sociologue n'est pas biologiste, par exemple, qu'il doit considérer que là où il y a de la biologie il n'y a plus de social. Enfin, le cognitif est une dimension constitutive des formes de relations sociales qui, par définition, sont toujours plus et autre chose que la somme des réalités individuelles. (Clément, Kaufmann, 2011).

oeconomicus (Boudon, 1979, 2011), pris comme les causes réelles du comportement (Clément, Kaufmann, 2011). Sur le second point, les travaux de Mary Douglas, ceux de Pierre Bourdieu sur le sens pratique, de Max Weber sur *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, et plus généralement tous les travaux de sociologie qui attestent de l'existence de déterminations et d'héritages non conscients, apportent une série de réfutations importantes. Les conduites sociales ne sont pas celles d'individus calculateurs dans toutes leurs actions. Comme le rappelle Pierre Bourdieu citant Leibniz dans *Le sens pratique* (1980), nous sommes aussi automates dans les trois quarts de nos actions. Plutôt que de postuler un individu rationnel, mieux vaut s'interroger sur les conditions de possibilité, variables selon les groupes, les dispositions individuelles et les situations de la vie sociale, de la rationalité et du calcul stratégique dans l'action⁷⁰. Quant au premier point, il convient de rappeler que si l'homme a besoin d'un cerveau pour exercer sa faculté de penser, de juger ou d'agir, il est tout aussi vrai de dire que le cerveau seul, pris indépendamment des réalités matérielles et culturelles ou symboliques de la vie sociale, ne permettrait en rien l'exercice de cette faculté, comme d'ailleurs en témoignent les expériences célèbres sur les enfants sauvages (Malson, 1964 ; Darmon, 2010, pp. 8-9), ou comme le confirment d'autre part des travaux récents de neurosciences (Vidal, 2005 ; 2006 ; 2007 ; Vidal, Benoit-Browaey, 2005 ; Changeux, 2011 ; Monzée, 2012) dont les analyses sur les contenus mentaux sont très proches de l'hypothèse socialisatrice des sociologues. Non seulement les neurosciences ont pu valider expérimentalement la thèse de l'influence de l'expérience sur la constitution du cerveau (Edelman, 2007), mais « un simple calcul permet de faire comprendre que le génome humain (environ 20 000 gènes) ne peut à lui seul conditionner la structure neuronale caractérisée par un potentiel combinatoire vertigineux (le manteau cortical du cerveau comporte environ trente milliards de cellules nerveuses, ou neurones, et un million de milliards de connexions). » (Bronner, 2010, p. 649). En d'autres termes, « le cerveau, grâce à ses formidables propriétés de « plasticité », fabrique sans cesse de nouveaux circuits de neurones en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. » (Vidal, 2007, pp. 5-6). L'affirmation oblige sans doute le sociologue à revenir sur certaines prémisses anthropologiques de sa discipline et d'abord, avec Norbert Elias, sur le fait que la socialité est une composante intrinsèque de la nature biologique de l'homme. C'est de ce point de vue l'opposition profondément ancrée dans nos consciences entre « Nature » et « Culture » que la sociologie doit travailler à remettre en cause, ne serait-ce que parce que le travail de la culture se fait toujours sur la base du support de la nature (Elias, 2010, pp. 178-179). À cet

⁷⁰ Afin de complexifier la notion de « bonnes raisons » utilisée comme schème explicatif des conduites sociales dans le modèle théorique de l'individualisme méthodologique, Jean-Hugues Déchaux propose d'accorder plus d'importance à ce qu'il appelle des effets de disposition d'un côté (liés au fait que l'individu n'est pas vierge de toute expérience lorsqu'il fait face à une situation) et des effets de cadrage de l'autre (qui résultent du fait que les situations sociales préexistent aux acteurs et instruisent leurs raisons d'agir). Si l'on ne peut qu'être d'accord avec lui lorsqu'il affirme que « Le propre de l'homme est en effet de vivre dans un monde (de langage, d'institutions, de croyances) qui n'est pas de son fait. » et que « L'homme est une créature historique, c'est là un donné anthropologique de base que la sociologie ne peut ignorer. » (Déchaux, 2010b), il est en revanche plus difficile de comprendre ce qui, dans ces conditions, conduirait le sociologue à devoir s'accrocher comme il le fait à ce modèle explicatif de la « bonne raison » pour rendre compte des pratiques sociales.

égard, l'individu pensant et agissant dans le monde est un processus inséparablement sociohistorique et biologique. D'un côté l'*Homo sapiens* est le produit d'une évolution biologique ayant inscrit dans sa constitution même, c'est-à-dire dans la matière de son corps et de son cerveau, l'ensemble des potentialités culturelles et cognitives en dehors desquelles « les êtres humains seraient à peine capables de former des sociétés, de produire la culture ou de se prêter à la régulation pulsionnelle (...). » (Ibidem, pp. 180-181). D'un autre côté, la forme, la taille et les fonctions remplies par le cerveau de l'*Homo sapiens* ne sont pas envisageables en dehors d'une phylogenèse dont l'anthropologie préhistorique montre qu'elle a étroitement lié évolution biologique et modes de vie. Comme le montre la paléoanthropologie, les évolutions biologiques de l'espèce humaine, et en particulier la transformation de la taille et de la forme du cerveau chez l'homme (réduction du prognathisme facial et de la crête sagittale, augmentation de la capacité de la boîte crânienne par exemple) ou encore de ses membres inférieurs, semble s'être faite parallèlement à des transformations dans les conditions d'existence des individus préhistoriques (climat, changement écologique, configuration géographique, accessibilité des ressources alimentaires, etc.), lesquelles ont modifié les nécessités de leur monde (ne serait-ce qu'en termes de survie)⁷¹. Or cette transformation des nécessités du monde a en toute probabilité été aussi celle des expériences sociales qui en ont été faites et, par conséquent, des modes de vie qui ont pu en découler (type d'habitat, régimes et modes alimentaires, manière de se déplacer, etc.) et n'ont pas manqué d'avoir, à terme, des effets sur la constitution squelettique⁷², musculaire, dentaire des individus et en définitive sur la structure du cerveau⁷³. Quoi qu'il en soit, ces travaux témoignent de l'extrême plasticité du

⁷¹ En réalité, plusieurs hypothèses sont en débat sur cette question des causes qui notamment opposent des hypothèses externalistes (variation du milieu) et des hypothèses internalistes (mutations génétiques). La thèse sans doute la plus célèbre est celle de l'« East side story » formulée par Yves Coppens (1975) qui attribue à des changements climatiques, et par conséquent à des transformations dans les conditions d'accès aux ressources alimentaires, sinon l'apparition du moins la spécialisation du caractère bipède chez certaines populations situées à l'est du Rift. Si, depuis, la découverte de Thomaï, à l'ouest de la faille du Rift (Brunet, 2006), a contribué à relativiser cette hypothèse de l'East side story, les paléoanthropologues s'accordent sur la réalité d'un très important changement climatique globale autour de 3 000 000 d'années ayant entraîné un refroidissement de la surface du globe terrestre, et en particulier un assèchement en Afrique de l'est et même du sud dont la conséquence a été un bouleversement dans l'accès aux ressources alimentaires des populations et une transformation probable des manières de se déplacer (Tardieu, 2012).

⁷² Par exemple, la bipédie ne distingue pas spécifiquement l'homme des autres espèces dans la mesure où l'on trouve de la bipédie au sol ou dans les arbres chez presque tous les primates. En revanche, c'est la « spécialisation à la bipédie terrestre » (Berge, Gasc, 2001), c'est-à-dire la durée de la posture bipède plus que la posture elle-même, qui semble un trait plus spécifique à l'homme. Quand bien même certaines études récentes, et en particulier celle du pied humain qui s'avère « hautement spécialisé pour sa locomotion bipède permanente » (Deloison, 2009), soutiennent la thèse selon laquelle l'origine de l'homme ne serait finalement ni arboricole ni quadrupède, mais bien bipède, cette spécialisation à la bipédie permanente semble être le produit d'une adaptation fonctionnelle liée à la pratique régulière de la marche bipède et se trouverait associée sur un plan locomoteur à de nombreuses modifications anatomiques (Deloison, 2002). Un « remodelage » anatomique a lieu, en corrélation avec la verticalisation : le crâne est en équilibre sur le rachis, le bassin se modifie profondément, les membres inférieurs s'allongent, le rachis s'invagine à l'intérieur du tronc et acquiert des courbes particulières (Dreux-Palassy, 2002).

⁷³ Des paléoanthropologues spécialistes de paléoneurologie ont par exemple récemment établi, par l'usage de nouvelles techniques de numérisation des formes endocrâniennes et la comparaison d'endocrânes de Cro-

cerveau humain qui, comme le montre la neurobiologie moderne, le rend sensible ou perméable aux expériences sociales qui sont faites du monde. « Grâce aux nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, comme l'IRM, on peut désormais « voir » le cerveau se modifier en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. Par exemple, dans le cerveau de musiciens professionnels, on a pu montrer des modifications du cortex cérébral liées à la pratique intensive de leur instrument. Chez les pianistes, on observe un épaississement des régions spécialisées dans la motricité des doigts ainsi que dans l'audition et la vision. Ces changements sont directement proportionnels au temps consacré à l'apprentissage du piano pendant l'enfance. La plasticité cérébrale est également à l'œuvre pendant la vie adulte. (...) Ainsi, la plasticité cérébrale se traduit non seulement par la mobilisation accrue de régions du cortex pour assurer une nouvelle fonction, mais aussi par des capacités de réversibilités quand la fonction n'est plus sollicitée. » (Vidal, 2007, pp. 27-28). En d'autres termes, il est possible d'observer un lien entre le développement (durable ou ponctuel) de certaines régions neuronales dans le cerveau et des synapses et les expériences sociales qui sont faites du monde, l'entraînement d'une pratique, la répétition d'un apprentissage (donc la constitution d'une habitude) ou à l'inverse leur involution lorsqu'une compétence n'est plus activée. Ces constats confortent donc, par l'entrée neurobiologique, l'hypothèse au cœur du projet sociologique d'une inscription du social dans les corps ou d'une empreinte du social sur la structure biologique — et donc sur les structures cognitives pour ce qui nous intéresse — de l'individu. C'est ainsi un double mouvement qui se fait jour : une socialité humaine inscrite dans la nature même de l'espèce dont les réalisations cognitives, parce qu'elles sont socialement orchestrées et intègrent l'expérience cumulative du monde, sont à la fois variables et irréductibles aux seules manifestations individuelles (ou internalisées) ; et une constitution biologique et mentale façonnée, ou en tout cas travaillée, par le rapport social. « On pourrait donc dire (...) que l'apport de la sociologie au développement des sciences cognitives consiste à montrer qu'il n'existe pas de structures cognitives universelles, mais des structures cognitives spécifiques, socialement constituées et historiquement susceptibles de variations. La sociologie peut ainsi dénaturer les réalités cognitives en montrant qu'on a trop souvent tendance à placer dans l'homme (et plus précisément dans son cerveau) ce qui n'est que le produit des relations sociales qu'il entretient avec d'autres hommes et avec des objets (produits de l'activité humaine). La cognition a, certes, « besoin » d'un cerveau (et d'un corps), mais ce n'est pas celui-ci qui commande les variations constatables (diachroniquement autant que synchroniquement) en matière de manières de penser, de se représenter, de croire ou de voir. » (Lahire, 2008c, pp. 58-59).

Magnon et d'*Homo sapiens*, que le volume du cerveau humain avait diminué d'environ 20% au cours des 30 000 dernières années (Balzeau, Grimaud-Hervé, Déroit, Holloway, Combès, Prima, 2013), probablement en raison d'une réduction progressive de la masse musculaire (celle-ci nécessitant de la matière grise pour être contrôlée) et de modifications dans le régime alimentaire (John Hawks, 2011). Pour ces chercheurs, ces modifications témoignent ainsi de la plasticité anatomique du cerveau chez *Homo sapiens*, mais aussi des relations complexes qu'entretiennent sa taille et sa forme avec les capacités cognitives.

4. La question de la socialisation cognitive au cœur de la sociologie (de l'éducation)

Cette nécessaire attention aux logiques cognitives du social paraît d'autant plus impérative s'agissant d'une sociologie de l'éducation dont l'objet est la description et la compréhension des processus de socialisation (multiples, parfois contradictoires et heurtés) des êtres sociaux et des cadres dans lesquels ces derniers forgent leurs savoirs et leurs dispositions. Si les individus sociaux sont le produit des multiples configurations sociales diachroniques et synchroniques dans lesquelles ils forgent des expériences du monde, que celles-ci sont par ailleurs inséparables de logiques cognitives déterminées, saisir ce que font ou pensent les êtres sociaux suppose de s'intéresser aux logiques sociocognitives des relations dans lesquelles ils sont pris. L'enjeu est alors de comprendre en quoi ces logiques constituent des cadres qui façonnent, orientent ou contraignent plus ou moins durablement les conduites sociales des êtres sociaux, et comment ces dernières s'inscrivent (plus ou moins durablement) dans les corps et les têtes de ceux qu'elles socialisent.

4.1. L'école comme programmeur cognitif

Dans cette perspective, la description et prise en compte des pratiques et des savoirs scolaires, des disciplines d'études, des dispositifs pédagogiques et des modes d'apprentissage constituent une étape décisive. Car l'école occupe une place centrale dans les modes de socialisation de la jeunesse de nos sociétés contemporaines, le mode scolaire s'étant imposé comme une forme de relations d'apprentissages et un rapport aux savoirs dominants. L'école étant devenue incontournable au sens où aucune trajectoire sociale ne peut lui échapper, une sociologie des modalités dominantes de fabrication des êtres sociaux (et des écarts à celles-ci) dans nos sociétés ne saurait faire l'économie d'une description des logiques sociocognitives qui y sont à l'œuvre⁷⁴. D'autant que la transmission explicite d'un ensemble de savoirs organisés, mais aussi, et au-delà, de modes de pensée, constitue l'objectif principal du programme de socialisation institutionnel réalisé par l'école. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, l'école « définit (...) des itinéraires, c'est-à-dire, au sens premier, des méthodes ou des programmes de pensée. Les schèmes intellectuels et linguistiques organisent un espace balisé, parsemé de sens obligatoires et de sens interdits, d'avenues et d'impasses (...) » (Bourdieu, 2007 [1967], p. 28). À ce titre, la sociologie de l'éducation se doit d'interroger l'école en tant que telle, ce qu'elle est loin d'avoir toujours fait, « c'est-à-dire comme une sphère relativement autonome d'activités où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques. » (Lahire, 2008, p. 229). En définitive, on ne peut qu'être d'accord avec Pierre Bourdieu lorsqu'il affirme que « S'il est vrai que la spécificité des sociétés dotées d'une culture savante, culture accumulée et cumulative, réside (...) dans le fait qu'elles disposent d'institutions spécialement aménagées afin de transmettre, explicitement ou implicitement, des formes de pensée explicites ou implicites qui opèrent à

⁷⁴ C'était d'ailleurs là, il me semble, le grand projet d'Émile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* dans lequel il cherchait à relier l'esprit d'une époque avec des types de savoirs et des modes de formation prédominants. Il posait ainsi la question des « types d'homme », pour utiliser une terminologie plutôt webérienne, produits par les différentes formes de relations sociales.

des niveaux différents de la conscience, (...) la sociologie de la transmission institutionnalisée [est] une des voies, et non la moindre, de la sociologie de la connaissance. » (Bourdieu, 2007, p. 19). La prédominance du mode scolaire d'apprentissage justifie donc l'attention qu'il convient d'accorder aux logiques et aux savoirs scolaires dans la formation de types de conscience (et de types de conscience différenciés) et dans la (re)production des rapports sociaux. Il reste que, sauf à limiter, par réduction légitimiste, la socialisation à ses formes les plus institutionnalisées et le savoir à ses versions les plus scolarisées, une sociologie cognitive appliquée aux questions d'éducation ne peut évacuer la question des formes non institutionnalisées de transmission, d'apprentissage et de savoirs comme celles qui relèvent de l'expérience et de la maîtrise pratique ou d'un savoir procédural (Delbos, Jorion, 2009 [1984]). Prédominant, le mode scolaire d'apprentissage ne s'impose pas sans partage et sans contradiction. Il peut être traversé par d'autres logiques sociocognitives et d'autres formes de rapport au savoir ou faire l'objet d'appropriations hétérodoxes. Ces appropriations sont alors l'occasion de voir comment le mode scolaire d'apprentissage peut être conduit à faire avec des logiques sociocognitives étrangères aux siennes, et ce qui résulte de cette confrontation.

4.2. Objectiver l'impensé scolastique de la conscience savante

De même que cette perspective ne doit pas conduire la sociologie de l'éducation à se limiter à la seule sociologie des manières dominantes de produire les êtres sociaux, de même doit-elle conduire le sociologue à réinterroger les notions mêmes de « savoir » et de « transmission » tant ces notions sont liées à l'histoire des savoirs académiques, pour ne pas réduire la question cognitive à la seule analyse des savoirs savants ou constitués. Lorsqu'elle est envisagée, la question des savoirs et de leur transmission l'est généralement d'un point de vue scolastique (Bourdieu, 1994, pp. 219-236). Ces notions désignent alors des formes bien spécifiques de savoir, c'est-à-dire le savoir dans ses formes objectivées, constitué à l'écrit, spécialisé, qui s'est précisément défini au plan historique contre les formes pratiques de savoir. Ce point de vue sur les savoirs, qui est lui-même le produit de la construction d'un point de vue savant sur le savoir, c'est-à-dire d'un savoir sur le savoir, tend du même coup à exclure du champ de la pensée sur les savoirs tous les présavoirs, savoir-faire et savoirs de la pratique qui, parce qu'ils sont des savoirs en pratique, s'ignorent comme savoirs et ne se savent que pour autant qu'ils sont rejoués, se transmettent sans être transmis explicitement (Bourdieu, 1980). On peut, à cet égard, parler d'un impensé scolastique ou d'un inconscient savant tant la difficulté sociologique à penser les savoirs en dehors de leurs versions scolarisées vient du fait que les outils et les catégories d'objectivation du monde social avec lesquels nous pensons le monde scientifiquement appartiennent à l'histoire et l'univers logique des savoirs savants. Comme le montrent de nombreux pans de l'histoire culturelle et de l'anthropologie historique (Havelock, 1981 ; Chartier, Martin, 1989 ; Détienne, 1992 ; Détienne, Vernant, 1974 ; Le Goff, 1977 ; Svenbro, 1988) les représentations du savoir qui aujourd'hui prédominent dans les sociétés et la science occidentales sont fondamentalement liées à l'histoire et à la Logique de l'écriture (Goody, 1986), c'est-à-dire à

un processus historique de mise en écriture et de mise en livre de pratiques qui n'existaient jusque-là que dans les multiples contextes de la vie sociale. La mise en écriture change la nature et la logique des savoirs⁷⁵. Historiquement et anthropologiquement, l'écriture a partie liée avec tout un travail de séparation et d'extériorisation des pratiques et des significations. Elle fait exister au-dehors, à l'extérieur, à l'état objectivé des « savoirs » qui ainsi s'émancipent de ceux qui les détiennent (c'est en ce sens une désincorporation), et s'autonomisent des contextes de leur utilisation (c'est en ce sens une abstraction). Or, cette autonomisation des savoirs des contextes et des individus qui les portent est aussi un processus de spécialisation, une rupture quasi ontologique avec le commun des mortels. Comme le montre les études conduites sous la direction de Marcel Détienné (1992) sur les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne ou ceux de Jack Goody (1979) sur les premiers scribes de l'ancienne Mésopotamie, la scripturalisation fait du savoir une affaire de spécialistes parce qu'elle le rend inaccessible aux non-initiés. Plus un savoir s'organise à l'écrit, plus il se sépare des situations de la pratique, et plus il tend à s'exercer en un temps et un lieu distincts des autres temps et lieux sociaux, devient une affaire de compétences spécifiques formées à cet effet. C'est la raison pour laquelle il est d'ailleurs possible d'établir un lien historique entre l'existence de spécialistes de l'écriture et des savoirs, et des formes de transmission plus organisées ou scolarisées de ces savoirs. On trouve une bonne illustration de ce phénomène dans la figure sociale et historique du prêtre, par exemple, comme spécialiste des saintes Écritures tout entier attaché à l'interprétation de la Parole de Dieu (et détenant le monopole de cette interprétation), qui émerge au moment précis où les pratiques et les croyances religieuses s'organisent et se structurent autour d'un Dogme écrit (le Livre) et d'une organisation institutionnelle⁷⁶. De ce point de vue, la spécialisation est un pouvoir qui sépare le spécialiste du profane, la connaissance de l'ignorance. Elle crée un en-dedans et un au-dehors, et rejette l'au-dehors du côté du non-savoir et de l'incurie. Elle porte donc à l'inexistence toutes les formes de connaissances contre lesquelles elle s'est construite. L'idée de savoir est une conquête de cette histoire, celle de la raison abstraite, théorique, formelle, qui s'est arrachée à la raison pratique et séparée du continuum de la vie

⁷⁵ « La logique est toujours conquise contre la chronologie, contre la succession : aussi longtemps que je suis dans le temps linéaire, je peux me contenter d'être logique en gros (c'est ce qui fait que les logiques pratiques sont viables). La logique suppose la confrontation des moments successifs, des choses qui ont été dites ou faites en des moments différents, séparés. Comme Socrate, celui qui n'oublie rien, et qui met ses interlocuteurs en contradiction avec eux-mêmes (mais ne disais-tu pas tout à l'heure que...) en confrontant les moments successifs de leurs discours, l'écriture, qui synchronise (« les écrits restent »), permet de saisir d'un seul regard, *uno intuitu*, c'est-à-dire dans le même instant, des moments successifs de la pratique qui étaient protégés contre la logique par le déroulement chronologique. » (Bourdieu, 1986, p. 42).

⁷⁶ « Consigner une prière par écrit revient à lui donner de façon spéciale une forme fixée de sorte qu'il devient essentiel de dire le Notre-Père, par exemple, dans les termes précis dans lesquels cette prière était écrite, même si nous les comprenons à peine, plutôt que d'inventer notre propre variante qui pourrait mieux convenir à l'époque et à l'occasion. (...) Cette "diction répétitive" de la prière résulte d'une standardisation des offrandes verbales adressées au dieu, où l'on tient peu compte de la spécificité de l'occasion. Cette standardisation mène peu à peu à un écart accru par rapport au langage ordinaire (...) et même à une incompréhension des termes. Ainsi le texte rituel peut devenir un véritable charabia pour le peuple et exiger la présence d'un corps d'interprètes spécialisés pour "traduire" (en privilégiant une interprétation parmi d'autres) les mots qui s'adressent à la divinité » (Ibidem, pp.49-50).

sociale pour cesser de se fondre dans les actes de la vie quotidienne. Cette notion de savoir a donc une histoire qui fait d'elle une catégorie dominocentrique, excluant du champ du savoir les formes non constituées ou pratiques de connaissance. De cette histoire, nous héritons une sorte d'inconscient savant ou scolastique qui rend toujours compliquée la tâche consistant à penser ou à voir des savoirs en dehors de leur version scolarisée. Il y a donc dans cette histoire une sociogenèse de l'impensé savant qui impose aux chercheurs qui souhaitent s'en prémunir, selon le précepte bourdieusien, d'objectiver le travail d'objectivation, c'est-à-dire les catégories et les outils de l'objectivation avec lesquels nous pensons scientifiquement le monde (Bourdieu, 1994).

4.3. Penser les « savoirs » non scolarisés

La question des savoirs est si fortement scolarisée qu'il est difficile de voir des savoirs quand ils ne sont pas exposables dans un discours construit, par exemple au cours d'un entretien. Et l'imposition du mode scolaire de socialisation dans notre formation sociale explique que « ce que savoir veut dire » puisse y désigner quasi exclusivement les formes scolaires de connaissance, les savoirs pratiques ou les savoir-faire étant, dans ce cadre, sinon disqualifiés du moins méconnus comme le sont plus généralement l'ensemble des savoirs populaires qui se transmettent par imitation ou par expériences. Dans ces conditions, le concept de savoir est mal approprié pour traiter des savoirs qui ne sont pas construits dans et par une pratique discursive. Le défi sociologique consiste donc ici à penser contre nos propres catégories scolaires et savantes (à la fois avec et contre les outils de l'objectivation sociologique), non seulement pour penser du savoir là où l'on a tendance à ne pas en voir, des formes non constituées ou informelles de savoir, mais aussi pour en penser les logiques et les principes sans leur faire subir un tour de force logique (Bourdieu, 1994). Cette mise en garde épistémologique est particulièrement pertinente quand on pense à partir de réalités scolaires dont l'histoire recoupe celle des catégories savantes, produites à partir de l'expulsion des savoirs populaires de la sphère du savoir. L'enjeu de mes travaux sur les ruptures scolaires conduits avec Daniel Thin⁷⁷ a par exemple consisté à démontrer que les élèves de milieux populaires en difficultés scolaires n'appréhendaient pas les savoirs scolaires à partir de rien (c'est-à-dire n'étaient ni ignorants, ni incapables de raisonnement, ni sans savoir, ou sans repère), mais bien à partir d'une socialisation préalable au cours de laquelle des « savoirs » sur les choses et sur le monde leur ont été transmis et au cours de laquelle ils ont construit des savoirs sur les choses et sur le monde. Il s'agissait ainsi de se demander à partir de quels « savoirs » ou de quelle construction cognitive les collégiens abordaient les savoirs et les apprentissages scolaires, comment ils se les appropriaient, les interprétaient, les traduisaient, leur donnaient sens en s'appuyant sur les catégories d'appréhension du réel véhiculées par la socialisation familiale et aussi juvénile (notamment à travers le langage). Il s'agissait également d'interroger les pratiques scolaires en se demandant comment celles-ci prenaient ou non en compte les logiques d'appropriation des collégiens issus des milieux populaires, quels étaient les prérequis sociocognitifs

⁷⁷ Daniel Thin est professeur de sociologie à l'université Lumière Lyon 2 et membre de TRIANGLE (URM 5206).

inégalement distribués parmi les collégiens. C'est ainsi que, pour interpréter les difficultés scolaires des collégiens en ruptures scolaires, il nous a fallu reconstruire un certain nombre de logiques sociocognitives dans lesquelles ils avaient été socialisés, appris des manières d'agir et de se comporter, pour montrer comment celles-ci intervenaient *a contrario* des exigences scolaires. Or cette ambition supposait justement de s'affranchir du point de vue scolaire, donc du point de vue savant, qui ne voit dans ces manières d'agir et de se comporter qu'incapacités scolaires et mauvais comportements⁷⁸. On a ainsi pu montrer qu'il y avait du cognitif là où l'école n'en voyait pas toujours (les « mauvais comportements ») et qu'il était possible d'appréhender les structures cognitives, intériorisées pour l'essentiel à partir des logiques sociocognitives familiales, mais aussi souvent des sociabilités juvéniles, en fonction desquelles les collégiens détournaient ou butaient sur les exigences scolaires. Comme le montre Geneviève Delbos (1983) à propos des paludiers, il existe dans les milieux populaires un mode de savoir qui ne sépare pas le savoir de l'activité⁷⁹. Ce rapport pratique au monde et aux choses se retrouve chez une bonne part des familles populaires des collégiens en ruptures scolaires comme l'importance accordée au fait de parler d'anecdotes, de montrer pour dire, où le savoir faire ne s'accompagne pas nécessairement d'un savoir dire comment l'on fait pour savoir faire (Joshua, 2004) ni d'une transmission explicite, c'est-à-dire d'une transmission par l'enseignement. Ce père qui, alors que nous lui demandions de parler de sa scolarité (très courte), déclare que cela lui pose un problème aujourd'hui dans son travail qu'on lui demande de suivre une formation de soudeur parce que si « je sais souder, je fais ça depuis longtemps, je ne sais pas comme ça, comme à l'école » en est un bel exemple. En définitive, comme l'écrivent Geneviève Delbos et Paul Jorion à propos des savoir faire de la saliculture, « La transmission du savoir (...) n'est problématique qu'aux yeux de celui ou celle qui approche la question dans une perspective savante ou, ce qui revient au même, qui s'interroge sur la manière de transmettre par l'enseignement ce qui s'apprend, en fait, sur le tas. » (Ibidem, p. 9) « (...) le savoir-faire se confond avec l'« expérience » personnelle dont on dit toujours qu'elle est intransmissible. Mais dans quelle mesure l'est-elle intrinsèquement ? Ou se contente-t-on de la déclarer intransmissible à partir de la simple constatation qu'elle n'est pas transmise ? Comme cela nous apparaît maintenant, la non-transmission de l'expérience est surdéterminée : transmission du travail plutôt que du savoir, support de la maîtrise paternelle par le refus d'explication, non-conceptualisation du savoir qui obligerait à produire en guise d'explication une description narrative quasi-infinie (...) » (Ibidem, p. 132). Comme on le verra dans le chapitre 3, il en va ainsi aussi des postures

⁷⁸ Sur la question particulière de la constitution des habitudes de lecture, et bien qu'elle ne travaille pas spécialement sur les pratiques de lecture en milieux populaires, c'est aussi cette perspective qu'adopte Fanny Renard en proposant des parcours de lecteurs dont la reconstruction lui permet de saisir des pratiques d'élèves éloignées des attentes scolaires en matière de lecture non pas comme un défaut d'apprentissage, d'investissement ou d'appétence, mais comme le produit d'une socialisation différenciée impliquant d'autres manières de faire ou d'autres rapports à la lecture (Renard, 2011).

⁷⁹. « Et dans la mesure où le savoir du paludier a pour fonction essentielle d'être une *pratique* de la décision, il est inconcevable dans ce cadre-là qu'il puisse parler du monde en tant qu'objet séparé du sujet », (Delbos, 1983, p. 20) ; « Nous appellerons "procédural" le savoir qui ne peut être abstrait de l'observation d'une pratique » (Delbos, Jorion, 1984, p. 11).

cognitives des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires sur lesquels j'ai travaillé.

4.4. Penser la nature différenciée des savoirs objectivés

On peut enfin ajouter que la nécessité de penser les effets de socialisation liés aux savoirs doit encore conduire le sociologue à se pencher sur les partages sociocognitifs qui peuvent résulter des variations dans la nature même des savoirs scolaires, savants, académiques, constitués, à s'approprier. Les savoirs savants ont trouvé dans l'histoire des conditions de possibilité communes qui renvoient à des transformations dans la technologie intellectuelle des systèmes et des produits culturels. Des travaux d'anthropologie de l'écriture ont par exemple montré les effets de l'introduction de la raison graphique sur les systèmes de classification, les formes de la mémorisation, et les formes du savoir, et rappelé ce que les savoirs savants devaient aux multiples techniques scripturales et graphiques qui, historiquement, furent au principe de l'avènement d'une tradition d'examen critique. De même les travaux sur l'histoire de l'édition et de la lecture montrent comment les savoirs et les habitudes intellectuelles furent bouleversés par les transformations dans l'organisation matérielle des supports textuels-graphiques (Svenbro, 1988 ; Chartier, Martin, 1989). Les évolutions historiques du livre vers la partition des mots et des choses (séparation des mots, paragraphes, têtes de chapitres, notes marginales, tables, index...) offrirent par exemple une nouvelle rationalité à la lecture et participèrent, simultanément, d'une rationalisation des contenus et des savoirs livresques, révolutionnant les habitudes du travail intellectuel. En réfléchissant aux moyens de domestiquer les œuvres auxquelles ils étaient confrontés, les générations de clercs médiévaux (du XVII^e au XV^e siècle) mirent ainsi au point un ensemble d'outils et de techniques de travail qui jouèrent un rôle actif dans l'organisation des connaissances. Les procédés de mise en texte et d'énonciation graphique qui s'inventent durant la période médiévale, notes marginales, système de ponctuation, têtes de chapitre, tables analytiques, index, glossaires, paragraphes, dictionnaires, catalogues, répertoires, lexiques ou grammaires, permirent un rapport plus réflexif aux contenus du travail intellectuel. Ces procédés graphiques de division, de hiérarchisation, et les matières annexes comme les tables, les index, les glossaires, constituèrent de véritables dispositifs matériels de structuration de la pensée. À travers leur invention, c'est un immense travail scriptural et graphique, conduit sur plusieurs générations, d'accumulation et de formalisation des savoirs qui fut ainsi réalisé.

Pour autant, tous les savoirs écrits et plus particulièrement savants n'ont pas été également formalisés ni ne sont de même nature. Comme le montrent les travaux de didactique, les logiques cognitives qui prévalent dans les mathématiques ne sont pas celles qui dominent dans les arts plastiques, qui ne sont pas non plus celles du français, ou encore de l'EPS. Ce sont là des disciplines qui, chacune, ont leur espace propre de contraintes, leurs spécialistes, leurs supports ou leurs outils, leurs gestes et leurs habiletés. Par exemple, comme j'ai tenté de le montrer dans ma thèse, les différents savoirs écrits présentent souvent des degrés inégaux de codification et de formalisation (dans des dictionnaires, des répertoires, des

manuels, glossaires, index, annales, encyclopédies, etc.). Entre la grammaire, définie en ses principes, dont les corpus sont parcellisés et réglés, et la philosophie, dont les contenus et la pratique s'organisent davantage sous la forme d'un ensemble de longs commentaires, de références croisées, de discours thétiques, d'œuvres originales, etc., il existe des variations d'organisation matérielle et intellectuelle qui ont des effets sur les manières d'exercer la connaissance, d'appréhender et de pratiquer un savoir (de lire, d'écrire, de penser, de connaître, de manipuler les énoncés discursifs). Certains savoirs ont un long passé derrière eux, c'est-à-dire une longue tradition d'examen critique et d'accumulation (la médecine, la philosophie), là où d'autres sont des savoirs à l'histoire plus récente (les sciences de l'éducation, les sciences de l'informatique, etc.). Certains savoirs appartiennent à la tradition littéraire là où d'autres sont ancrés dans une tradition technique ou expérimentale. De même, des savoirs se sont construits comme des savoirs d'expertise et de la décision, comme des savoirs finalisés ou professionnels, efficaces, quand d'autres se présentent comme des savoirs de l'*épistémè*, de l'exégèse ou du commentaire. Ces matrices différentes qui sont adossées à des corpus plus ou moins bien délimités et articulés peuvent ainsi être pensées comme des espaces de socialisation efficace, structurés et structurants, contraignants les pratiques, un rapport à la connaissance et des modes de pensée. Comme le dit Pierre Bourdieu, « les individus « programmés », c'est-à-dire dotés d'un programme homogène de perception, de pensée et d'action, sont le produit le plus spécifique d'un système d'enseignement. Les hommes formés à une certaine discipline ou à une certaine école ont en commun un certain « esprit », littéraire ou scientifique, normalien ou polytechnicien ; façonnés selon le même « modèle (*pattern*), les esprits ainsi modelés (*patterned*) sont prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates. » (Bourdieu, 2007, pp.19-20). Ma thèse s'est clairement inscrite dans cette perspective en proposant une analyse des rapports socialement différenciés des étudiants au travail universitaire, de leurs pratiques et de leurs techniques intellectuelles, selon les spécificités sociales et cognitives des matrices disciplinaires et des savoirs fréquentés, j'y reviendrai au chapitre suivant.

Loin de considérer la question des savoirs, notamment scolaires et savants, et des savoir-faire comme secondaires dans la définition des modes d'apprentissage et la production de dispositions sociales, mes recherches se sont donc intéressées à la manière dont des formes de savoirs contribuent à organiser des façons de percevoir et d'agir, à la nature spécifique des activités sociales auxquelles s'adonnent les êtres sociaux, aux matrices et aux structures cognitives constitutives des relations sociales étudiées. En la matière, il faut insister sur la pertinence de l'articulation d'une sociologie de l'éducation ou mieux, de la socialisation, et d'une sociologie des savoirs ou de la connaissance⁸⁰. Il ne s'agit pas d'agréger une sociologie

⁸⁰ Ce souci d'articuler sociologie des savoirs et sociologie de l'éducation, de tenir compte de la nature des activités et des pratiques concrètes qui trament les différents contextes du travail scolaire dans ce qu'elle permet et suscite chez les élèves se retrouve, sur la question particulière des habitudes de lecture, dans le travail de Sylvia Faure sur les différentes formes de danse (Faure, 2000) comme dans l'ouvrage de Fanny Renard *Les lycéens et la lecture* (2011).

à une autre. Il s'agit d'une conception de la sociologie de l'éducation intégrant pleinement à son objet la question des savoirs et des formes de pensée à s'approprier. Tout comme Pierre Bourdieu affirmait que « la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance » (Bourdieu, 1989, p. 13), la sociologie des savoirs et de la connaissance devrait constituer un passage obligé de la sociologie de la socialisation au sens où cette dernière ne saurait complètement faire l'impasse sur les effets sociaux et cognitifs liés à la nature spécifique des savoirs et schèmes de pensée transmis. Cette manière de concevoir la sociologie invite à ne pas négliger les variations dans les programmes cognitifs ni, s'agissant des questions d'éducation, la fonction scolaire officielle de transmission. Que l'action pédagogique ne soit pas réductible à ses fonctions les plus techniques (Ibidem, p. 101) ne doit pas occulter les effets socialisateurs des programmes qui lui sont attachés (Goyet, 1996, p. 33).

5. Différenciations sociales et cadres sociocognitifs

Ce souci de croiser sociologie de l'éducation et sociologie des savoirs ou de la connaissance fut dès le départ une préoccupation que je partageais avec d'autres sociologues auprès desquels je travaillais ou me formais, comme en témoigne le numéro d'*Éducatio* dirigé par Bernard Lahire (1999), sorti un an avant ma soutenance de thèse, et entièrement consacré à la sociologie des savoirs. Ce numéro auquel j'ai apporté, comme d'autres, ma contribution (Millet, 1999a), faisait une place importante aux questions d'éducation et de socialisation, notamment à travers la transcription d'un débat entre Samuel Joshua et Bernard Lahire (1999) sur la nécessité de fonder une « sociologie didactique » (ou une « didactique sociologique ») capable d'articuler, dans son étude des réalités scolaires, la connaissance des inégalités sociales entre élèves à celle des variations dans les formes de savoirs et d'apprentissages. La perspective, qui d'emblée était au cœur de mes orientations de recherche, s'imposait pour éviter deux réductionnismes. Contre les versions désocialisées des apprentissages et des savoirs qui, comme le font certains pans de la psychologie et des sciences de l'éducation, pensent un système scolaire dont l'action s'exerce sur des individus sans histoire(s) ou sans expériences (spéculant ainsi sur un élève moyen (Molinari, 1992) et socialement déraciné), il faut réintroduire dans l'analyse des conduites d'apprentissage les effets liés aux inégalités sociales et aux variations dans les conditionnements initiaux. Mais contre la tendance à livrer une version « désocialisée » du système d'enseignement, pensé sur le modèle d'une « machine » (Bourdieu, 1989) opérant des tris indépendamment des connaissances transmises (illusion se livrant au premier regard) dans le cadre de cultures scolaires spécifiques⁸¹, il faut redire que les distributions scolaires n'opèrent jamais que sur le terrain de réalités cognitives déterminées⁸² (sur la base de contenus, de savoirs, de

⁸¹ Pas réductible, comme tend justement à le faire Pierre Bourdieu, à une simple opposition entre culture technique-scientifique et culture littéraire.

⁸² Je rejoins donc sur ces points les analyses de Jean-Yves Rochex lorsqu'il écrit : « N'est-ce pas également le risque d'un partage du travail entre une sociologie des inégalités scolaires insuffisamment soucieuse des modalités effectives des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et techniques intellectuelles, et une recherche en pédagogie ou en psychologie des apprentissages, insuffisamment soucieuse des différents

dispositifs particuliers, de logiques d'apprentissage). S'intéresser à cette question des savoirs à s'approprier, des modes d'apprentissage, des techniques intellectuelles, était sans doute une façon de soulever des débats sur la place de la sociologie sur le terrain des réalités cognitives trop souvent laissées à d'autres champs scientifiques (Cf. supra). C'était aussi travailler, sur le plan de la réflexion sociologique, à mettre au jour des principes de différenciation sociale autres que ceux qui sont imputés aux disparités sociodémographiques ou aux différences de positions socioprofessionnelles, donc aux différentes classes de conditions d'existence et notamment d'origine. S'il n'a jamais été question de nier l'importance de ces dimensions dans l'analyse des variations sociales⁸³, il s'agissait néanmoins de considérer l'influence d'autres facteurs de différenciation comme le type de savoirs ou de connaissances à s'approprier ou le type de logiques cognitives associées à des configurations sociales particulières là où la sociologie a parfois trop tendance à rapporter les différences sociales à des « "différences socioprofessionnelles", "entre classes sociales" ou "entre groupes sociaux". » (Lahire, 1999, p. 44). C'est ainsi qu'il m'a été possible de montrer que les étudiants, en étant confrontés à des matrices disciplinaires particulières lors de leurs études, construisaient des dispositions à (sa)voir et à faire disciplinairement contrastées et *relativement* indépendantes⁸⁴ de leurs conditions sociales d'origine (Millet, 2000). Loin d'opposer ces deux registres d'interprétation, par les propriétés sociodémographiques et par les formes de savoir ou d'activités, par les conditionnements initiaux (l'histoire ou le passé) et par les matrices disciplinaires (les cadres sociocognitifs), mon travail s'est au contraire efforcé de les articuler et d'indiquer comment une analyse des processus de différenciation sociale, y compris des inégalités de position ou de statut, entre groupes ou entre classes, pouvait tirer parti de l'articulation des deux approches. Après tout, les différences économiques, statutaires et symboliques consacrant les grandes classes de conditions d'existence, séparant les habitus du chirurgien, de l'ingénieur, du DRH ou du juriste entre eux, mais aussi des ouvriers ou des employés si l'on s'en tient à ces exemples, ne sont pas dissociables de la distribution, de l'appropriation et de la conservation de systèmes de connaissances différenciés (qui sont autant de systèmes d'attentes et de contraintes attachés à des univers de pratiques relativement autonomes⁸⁵), tant sur le plan des logiques cognitives (rapport au savoir, technologie intellectuelle, catégories de perception) que du point de vue de la valeur sociale. Dit autrement, elles sont liées à la maîtrise de contenus, de postures ou de modes de pensée spécialisés, inégalement valorisés

contextes sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels sont toujours situées ces activités, partage du travail qui me semble dommageable à une meilleure intelligibilité des processus de production de l'échec et des inégalités scolaires ? » (Rochex, 2001, p. 7).

⁸³ L'ensemble de mes travaux sur la « déscolarisation » le montre puisque nous rapportons les conditions familiales et juvéniles de production des dispositions mentales et comportementales des collégiens à celles sous-tendant les exigences scolaires pour comprendre les contradictions sociocognitives qui égrainent la scolarité de ces élèves et qui expliquent une part de leurs difficultés.

⁸⁴ « Relativement » car les deux variables que sont l'origine sociale et la discipline d'études sont en réalité étroitement intriquées et ne constituent deux ordres de réalité séparés que par abstraction, j'y reviendrai plus loin.

⁸⁵ Pierre Bourdieu aurait parlé de types de capitaux attachés à un champ.

et accessibles. Le même raisonnement peut valoir à propos des hiérarchies scolaires entre élèves. La « réussite scolaire » d'un élève, donc sa position, aux différents niveaux du cursus, est elle aussi inséparable de la maîtrise de connaissances et de logiques d'apprentissage scolaires, c'est-à-dire de programmes cognitifs culturellement situés. Cette maîtrise suppose non seulement l'appropriation et la sélection de contenus, mais aussi de manières d'apprendre, de se tenir, de parler, de restituer le savoir (conformes à la définition qu'en donne la situation scolaire) parmi un ensemble de pratiques d'apprentissage et de savoir classées et classantes présent dans le monde social. Ces logiques qui nouent position et savoirs interrogent ainsi les liens qui unissent stratification sociale (ou performance scolaire) et stratification cognitive, c'est-à-dire les mécanismes d'après lesquels « différents domaines et types de connaissances peuvent donner lieu à des formes différentes d'appréciation et de rémunération sociales. » (Young, 1997 [1973], p. 192). Les pouvoirs et les prestiges associés à une position ou à une performance donnée (ou l'inverse) tirent ainsi une part de leur force sociale, et de leur légitimité, de la valeur sociale des systèmes de connaissances auxquels ils sont associés, lesquels tirent une part de leur crédit de la place qu'ils occupent dans la structure de distribution des pouvoirs entre les groupes. On ne peut donc pas dire que les dispositions d'origine n'ont rien à voir avec les dispositions d'arrivée puisque les mécanismes de sélection sociale dans l'accès aux différentes sortes de savoirs tendent à associer des types de dispositions avec des types de savoirs, et que les groupes sociaux sont très inégalement préparés, de par leurs conditions d'existence et leurs modes de socialisation, à affronter ou maîtriser tel ou tel univers de savoirs⁸⁶. Il reste que les seconds ne sont pas non plus réductibles aux premiers, les savoirs aux différences entre groupes, et qu'il serait tout aussi simplificateur de les y réduire que de prétendre, comme cela a été parfois fait, que la culture scolaire est la culture d'un groupe social particulier dans la mesure où, comme l'ont montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), la culture scolaire est toujours relativement indépendante des divisions de la société en classes, quand bien même on sait les liens qui existent entre la maîtrise scolaire et les savoirs formés dans le cadre de conditions d'existence particulières⁸⁷. C'est à ce titre que les cadres définis par certains systèmes de connaissances et de relations (institutionnalisés ou non), issus d'une histoire spécifique, doivent être étudiés dans leurs effets sociaux, dans ce qu'ils permettent comme formes de relations sociales et modes de pensée, ne serait-ce parce qu'ils sont capables d'imposer leurs propres logiques et règles du jeu à ceux qui y sont engagés.

⁸⁶ C'est par exemple ce que montre le travail d'Emmanuelle Zolésio à propos de la socialisation professionnelle des chirurgiens (femmes) qui lie un recrutement social (essentiellement masculin et bourgeois) basé sur la recherche et le filtrage de dispositions agonistiques à un droit d'accès à la pratique chirurgicale extrêmement coûteux sur le plan symbolique et cognitif (avec une formation « à la dure » à partir de tests et de quizz, d'humiliations publiques et d'un humour parfois blessant) (Zolésio, 2012).

⁸⁷ C'est aussi le point de vue sur l'objet qu'adopte, dans un autre contexte, Julien Bertrand à partir de son enquête sur les centres de formation des clubs de football professionnels lorsqu'il cherche à éviter le double écueil consistant soit à faire des dispositions des apprentis le simple prolongement de dispositions populaires acquises antérieurement (ce qui serait une façon d'oublier que la socialisation professionnelle produit des effets de formation), soit à autonomiser les usages professionnels du corps générés par la formation footballistique des dispositions antérieurement acquises (ces dernières donnant lieu à des réappropriations particulières du corps footballistique) (Bertrand, 2012).

Mes recherches conduites sur le terrain des pratiques étudiantes ont de ce point de vue été l'occasion de tester l'hypothèse de matrices disciplinaires différenciées⁸⁸, au principe de variations significatives non seulement dans les manières d'étudier et les habitudes intellectuelles des étudiants, mais plus généralement dans les modes de pensée ou, pour le dire autrement, dans les « formes de conscience » (Bernstein, 2007b) des étudiants. L'idée était notamment que les différences de pratiques et de dispositions entre étudiants ne pouvaient être expliquées par les seuls produits de leurs socialisations antérieures (les différences se définissant, dans cette optique, antérieurement à l'université et indépendamment d'elle), comme la sociologie de l'éducation avait tendance à le faire, dans le cadre d'une approche reléguant au second plan les effets liés aux programmes institutionnels et cognitifs des situations sociales d'apprentissage, et notamment des savoirs à s'approprier. Elles devaient aussi être appréhendées comme le résultat d'une socialisation universitaire certes différentielle, mais bien réelle (et on verra qu'elle a été souvent récusée par les chercheurs), appuyée sur des corpus, des dispositifs pédagogiques, des logiques d'apprentissage, des technologies intellectuelles, des principes d'organisation institutionnelle spécifiques et contraignants. En d'autres termes, et pour paraphraser Stéphane Bonnéry détournant lui-même la définition de l'habitus de Pierre Bourdieu, je voulais montrer que les contextes disciplinaires fonctionnaient comme des « structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bonnéry, 2011, p. 20) ; qu'ils étaient aussi des espaces limités d'appropriations balisant l'univers des pratiques possibles, filtrant l'expression des dispositions acquises et bridant les réappropriations fonction des expériences antérieures. Contre les analyses déniaient à l'université et à ses contextes d'études toute influence socialisatrice (Millet, 2010), mes recherches ont abordé les manières d'étudier non pas du seul point de vue des filtres produits par les socialisations antérieures et susceptibles d'organiser les manières d'agir des étudiants en amont ou à côté des situations d'apprentissage, mais du point de vue également du contexte d'une socialisation secondaire⁸⁹ universitaire en train de se faire, « force formatrice d'habitudes » (Panofsky, 1986) intellectuelles qui est aussi potentiellement une force transformatrice des dispositions antérieurement acquises (Darmon, 2010).

6. Expériences biographiques et cadres socialisateurs

C'est donc en un sens à une double articulation à laquelle il faut s'attacher : celle consistant à saisir les processus de différenciation sociale (et en l'occurrence scolaire) dans leurs assises cognitives ; et celle consistant à interroger les produits qui résultent de la rencontre plus ou moins heureuse ou heurtée entre des conditionnements initiaux et les logiques sociocognitives des univers fréquentés, entre réalités subjectives et réalités objectives pour parler comme Peter Berger et Thomas Luckmann (1996). Loin d'opposer une sociologie des

⁸⁸ Que j'ai construites à la fois comme des filtres socio-scolaires, attachés aux caractéristiques sociodémographiques des publics scolarisés, et comme des cadres sociocognitifs particuliers.

⁸⁹ Sur la différence entre socialisation primaire et secondaire, cf. Berger et Luckmann (1986)

produits de l'histoire individuelle à une sociologie des configurations sociales, mes recherches tentent de saisir ce que sont et font les êtres sociaux à l'intersection des différentes expériences biographiques (produits des différentes configurations sociales dans lesquelles ils ont été pris) *et* des cadres actuels de la pratique dont les ressources (ou les contraintes) sont aussi un principe d'organisation sociale (Lahire, 2012). Prendre en compte les effets imputables aux situations (d'études ou scolaires ou autres) n'est donc pas cautionner une approche déshistoricisée ou behavioriste des réalités sociales, mais se doter des moyens de saisir celles-ci à la croisée de deux grands systèmes de contraintes *relativement* indépendants : d'un côté ce qui résulte des effets produits au niveau biographique par l'entrelacement des socialisations successives (réalisées dans la diachronie) ou simultanées (vécues dans la synchronie) (Darmon, 2010) ; de l'autre, ce qui relève des cadres actuels de la pratique qui, eux-mêmes produits de l'histoire et de l'accumulation sociale, tirent leur force de ce qu'ils décident pour nous à la fois de la nature des activités en jeu (de quoi s'agit-il ?) et des règles du jeu à s'approprier (quelle conduite est opportune). Relativement indépendants l'un de l'autre, ces deux ordres de réalité peuvent ainsi être étudiés soit indépendamment l'un de l'autre soit relationnellement dans les effets que produit leur rencontre. Et dans les faits, mes travaux ont inégalement insisté sur ces différents niveaux d'analyse. Cet arrière-plan théorique est celui d'une sociologie dispositionnaliste attentive à la genèse des dispositions sociales, donc à l'histoire des individus (révolue ou en train de se faire) ou des situations, mais se défiant en même temps des réifications par lesquelles les dispositions antérieurement acquises ou les conditionnements initiaux seraient transformées en essences explicatives de toutes leurs conduites ultérieures (Lahire, 2002). Le risque est sinon d'oublier que la socialisation est un processus dynamique et changeant qui, selon l'expression de Régis Bernard, est « sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire, donc de se faire autrement » (Bernard, 1984, p. 21, Vincent, 2004, p. 121), jusqu'à l'expérience ultime et limite de la mort comme l'ont rappelé Peter Berger et Thomas Luckmann (1986) et Norbert Elias notamment (1991), quand bien même la force socialisatrice des nouvelles expériences opère presque toujours dans le rappel ou la reprise (donc dans la reconstruction) des socialisations antécédentes (Darmon, 2010). D'où un intérêt particulier, dans mes travaux, pour les programmes sociocognitifs des contextes dans lesquels les individus agissent et qui, pensés comme des cadres socialisateurs efficaces, définissent un ensemble de possibles à partir desquels des dispositions trouvent à s'enchâsser ou à se former, et de nouvelles expériences à s'organiser. La sociologie gagne donc à ne pas opposer, mais à réconcilier, les approches qui, voyant dans les expériences passées le principe organisateur des pratiques ultérieures tendent à négliger les effets sur l'action des logiques imposées par la situation avec celles qui, *a contrario*, donnent le primat au contexte immédiat en négligeant « tout ce qui, dans l'action présente, dépend du passé incorporé des acteurs » (Lahire, 1998, p. 54). La place accordée aux dispositions acquises dans l'étude des activités individuelles gagne à être complétée par un intérêt pour les « cadres sociaux » (Goffman, 1991) de la pratique, entendus comme matrices comportant « ses propres règles » (p. 33), ou si l'on préfère comme « dispositif[s] cognitif[s] et

pratique[s] d'organisation de l'expérience sociale (...) qui structure[ent] aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions » (Joseph, 1998, p. 123). Les êtres sociaux auxquels le sociologue a affaire ne s'approprient pas seulement les situations auxquelles ils sont confrontés en fonction des dispositions acquises. Ils « n'inventent pas le monde du jeu d'échecs chaque fois qu'ils s'assoient pour jouer ; ils n'inventent pas davantage le marché financier quand ils achètent un titre quelconque, ni le système de la circulation piétonne quand ils se déplacent dans la rue. Quelles que soient les singularités de leurs motivations et de leurs interprétations, ils doivent, pour participer, s'insérer dans un format standard d'activité et de raisonnement qui les fait agir comme ils agissent » (Goffman, 1989, p. 307). Une focalisation trop exclusive sur les conditionnements initiaux dans l'explication des pratiques compliquerait donc la prise en compte des produits de la socialisation qui sont susceptibles de résulter de contacts répétés avec des cadres spécifiques, dans la mesure où elle peut conduire à voir dans le passé des êtres sociaux le seul principe d'organisation des conduites ultérieures, ou à les penser sur le mode de la simple réactualisation dispositionnelle dans des contextes (de fait) subordonnés. C'est ainsi que Pierre Bourdieu peut écrire, dans *Le sens pratique*, que « (...) les anticipations de l'habitus, sortes d'hypothèses pratiques fondées sur l'expérience passée, confèrent un poids démesuré aux premières expériences ; ce sont en effet les structures caractéristiques d'une classe déterminée de conditions d'existence qui, à travers la nécessité économique et sociale qu'elles font peser sur l'univers relativement autonome de l'économie domestique et des relations familiales ou, mieux, au travers des manifestations proprement familiales de cette nécessité externe (forme de la division du travail entre les sexes, univers d'objets, modes de consommation, rapport aux parents, etc.) produisent les structures de l'habitus qui sont à leur tour au principe de la perception et de l'appréciation de toute expérience ultérieure » (Bourdieu, 1980, pp. 90-91). Mais en même temps, l'intérêt accordé aux effets régulateurs et socialisateurs des cadres sociaux de la pratique ne doit pas conduire à oublier que, fondamentalement, les êtres sociaux s'approprient les situations, fut-ce à l'écart des normes attendues, en fonction de leur histoire et des dispositions constituées dans les différentes configurations sociales.

Tout en s'appuyant sur les acquis de la sociologie de l'éducation, mes premiers travaux avaient donc l'ambition d'en déplacer certains questionnements en accordant une place plus grande à l'étude des logiques cognitives inhérentes aux situations d'apprentissage et à leurs effets de socialisation, qu'il s'agisse de la description des savoirs appris, de leur organisation matérielle et intellectuelle (dans des livres ou des dispositifs pédagogiques spécifiques par exemple), ou qu'il s'agisse des gestes de l'étude, des dispositions mentales ou des postures corporelles à l'œuvre dans le travail scolaire et universitaire. Mes travaux ultérieurs conduits avec Daniel Thin sur les ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires (Millet, Thin, 2012 [2005]), ou encore ceux plus récents menés avec Jean-Claude Croizet sur les conceptions naïves de l'apprentissage et de la difficulté scolaire ont ensuite, selon ces mêmes principes, tous accordé une place centrale à cette question des logiques cognitives

comme cadre d'intelligibilité des conduites sociales notamment scolaires, je m'attacherai à le montrer au long de cette habilitation.

Conclusion : sociologie de l'éducation ou sociologie de la scolarisation ?

Plus qu'une sociologie de « l'éducation » dont l'appellation ambiguë conduit à reprendre à son compte le point de vue « de l'éducation » sur les réalités observées, à confondre éducation et socialisation, qui rend difficile l'appréhension de pratiques socialisatrices à l'écart des normes éducatives et enferme le regard dans l'enceinte scolaire, c'est davantage une sociologie de la « socialisation et de la scolarisation » à laquelle je travaille dans le prolongement de la sociologie de la forme scolaire développée au GRS. Contre les partages disciplinaires qui souvent recoupent les découpages institutionnels prédéfinis (famille, éducation, école, langage, connaissances), et semblent devoir accompagner la progression de l'institutionnalisation de la sociologie française⁹⁰ (Grignon, 2002), l'analyse sociologique gagne à envisager les problèmes de socialisation et de scolarisation non pas comme des phénomènes localisés, mais comme des processus travaillant l'ensemble de notre société. Une telle perspective permet ainsi de s'interroger sur les façons dont les relations familiales, professionnelles ou amicales, les logiques de classes ou d'autres formes de relations sociales, sont traversées par des logiques scolaires et *a contrario* comment les logiques scolaires sont à leur tour travaillées par des logiques socialisatrices qui leur sont étrangères. Elle permet de penser à la fois les effets de la scolarisation sur la société dans son ensemble, et de voir les logiques socialisatrices qui sont à l'œuvre à travers la scolarisation, que ce soit dans l'institution scolaire ou à l'extérieur. Le souci, scientifiquement légitime et salubre, consistant à ne pas imputer le dénouement des scolarités aux seules sphères extrascolaires de la vie sociale ou à ses seuls conditionnements initiaux, donc d'appréhender les mécanismes scolaires d'inégalisation en tant que tels, ne doit néanmoins pas conduire les chercheurs à s'enfermer dans les murs de l'institution. Si mes recherches rejoignent en plusieurs aspects le point de vue sur l'objet initié par les travaux de Jean-Pierre Terrail ou de l'équipe Escol, et tout particulièrement ceux d'Élisabeth Bautier, de Jean-Yves Rochex ou de Stéphane Bonnéry dont la complémentarité est évidente, singulièrement en ce qui concerne le souci de développer une sociologie cognitive appliquée aux questions scolaires, c'est certainement dans la façon de mener l'enquête aussi dans les familles et du côté du groupe des pairs qu'elles s'en distinguent le plus⁹¹. Dans la façon de mener l'enquête, car si ces

⁹⁰ Il suffit, pour s'en persuader, de constater que la naissance, puis la montée en puissance, de l'Association française de sociologie s'est accompagnée d'un allongement de la liste de Réseaux Thématiques et que ces derniers renvoient souvent à des terrains très spécialisés dont certains ressemblent davantage à des partages de territoires qu'à des objets sociologiquement constitués (e.g. sociologie du militaire, sociologie clinique, Méthodes, sociologie des conflits, Justice sociale et sentiment d'injustice, etc., pour n'en retenir que quelques-uns) (Lahire, 2012).

⁹¹ Elles s'en distinguent encore je crois par le souci d'ouvrir l'analyse des configurations sociocognitives à d'autres dimensions que les dispositifs pédagogiques ou les interactions dans la classe (dont l'étude est par ailleurs complètement indispensable), par exemple en interrogeant les effets sur le rapport au temps ou à l'avenir des conditions matérielles d'existence, sur les postures corporelles et les dispositions mentales des modes familiaux d'exercice de l'autorité, sur les conduites scolaires des socialisations comportementales,

travaux s'attachent à prendre en compte les réalités socioculturelles et cognitives des élèves, notamment de milieux populaires, dans l'analyse des malentendus sociocognitifs qui se jouent dans les classes et l'interaction pédagogique, pour autant les dimensions familiales et juvéniles ne font pas l'objet d'une investigation empirique proprement dite. La notion de « rapport aux savoirs » par exemple dont l'objectif était justement de mettre à distance l'explication des inégalités scolaires par le capital culturel pour porter davantage la focale sur les appropriations scolaires des élèves, d'un côté insiste certes sur l'effet des représentations d'apprentissage des élèves sur leurs performances, mais d'un autre côté est appréhendée empiriquement dans le cadre exclusif des activités des élèves dans la classe. Comme l'écrivent à ce sujet Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Trois niveaux dans l'interprétation des activités et l'identification des savoirs scolaires doivent être pris en considération pour tenter de comprendre le rapport au savoir et aux apprentissages des élèves : le niveau des tâches ponctuelles, des exercices qui font le quotidien de la classe mais aussi du "travail à la maison" ; celui des savoirs en ce qu'ils relèvent d'une discipline donnée, d'une épistémologie propre ayant des contenus, des normes et des contraintes spécifiques, et de leur mise en formes scolaires ; celui du savoir en général et de l'apprendre. [Les articulations que l'élève fait] entre ces trois niveaux d'interprétation et d'appropriation des savoirs scolaires semblent pouvoir être mis en rapport avec ses plus ou moins grandes difficultés scolaires. » « Ainsi est-ce davantage une différence dans ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage par les élèves, dans les modalités selon lesquelles ils donnent sens à leur scolarité et interprètent les situations scolaires qu'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives qui peut rendre compte des processus de différenciation qui, cumulés, vont produire de l'"échec" ou de la "réussite" scolaires, y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs sociostatistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. » (Bautier, Rochex, 1997). Ce n'est que plus récemment que des travaux ont été conduits sur les pratiques intra-familiales mais avec un regard centré sur les activités scolaires réalisées à la maison (Rayou, 2010 ; Kakpo, Rayou, 2010) c'est-à-dire sur le travail à la maison et le rôle didactique des parents, indépendamment de l'appréhension plus large des pratiques ou des logiques socialisatrices familiales. C'est ainsi que, tout en s'intéressant à la nature des savoirs et des pratiques scolaires, mes recherches n'abordent pas la question des réalités cognitives du seul point de vue de la classe ou de l'étude, de la transmission scolaire, ni même du seul point de vue de la sociologie de l'éducation. Sortir de la classe ou ne pas s'enfermer dans l'enceinte institutionnelle, c'est aussi ne pas confiner la réflexion aux seules problématiques scolaires ou de l'éducation, ne pas lire seulement sur son objet et élargir l'horizon des références intellectuelles et textuelles mobilisables à l'appui de son travail.

langagières, vestimentaires, etc., initiées par les sociabilités juvéniles, bref par le fait de ne pas réduire la vérité des réalités scolaires aux réalités scolaires elles-mêmes.

CHAPITRE 2. Les disciplines (d'études) comme espaces de socialisation

Mes recherches sur les formes du travail universitaire des étudiants, et plus généralement sur l'enseignement supérieur⁹², ont été l'occasion d'asseoir empiriquement les centres d'intérêt insufflés par ma formation autour de la place des savoirs, des questions d'apprentissage et plus largement des questions de socialisation cognitive dans la production des logiques sociales. Mais en déplaçant le curseur de l'interrogation sociologique des modes de socialisation sur le terrain de l'université, ma thèse a d'abord buté sur la notion de forme scolaire avec laquelle j'essayais de travailler. Si la notion de forme scolaire n'a jamais été un mot plus savant pour dire école (Vincent, Lahire, Thin, 1994) et ne doit pas être confondue avec l'enceinte scolaire (la forme scolaire pouvant opérer en dehors des murs de l'école), il reste que la notion a été forgée à partir de la description de logiques socialisatrices historiquement déployées dans les écoles primaires, et dans une moindre mesure secondaires (Bernard, 1972 ; Chartier, Compère, Julia, 1976 ; Vincent, 1980, 1994 ; Lahire, 1993a, 2008 ; Thin, 1998). À cet égard, la notion soulevait plus de problèmes qu'elle ne permettait d'en résoudre dès lors qu'il s'agissait de rendre compte de réalités universitaires à bien des égards hétérogènes et de logiques de socialisation différenciées se développant au sein d'un même espace d'enseignement supérieur. Comment rendre compte à partir d'elle des façons si particulières et diversifiées d'organiser les pratiques d'apprentissage à l'université, de la relative déspecialisation institutionnelle des pratiques d'apprentissage dans l'espace et dans le temps, de la « liberté » inégalement octroyée aux étudiants dans la définition de leur emploi du temps, d'une forme d'enseignement qui substitue l'unité du cours à celle de la classe et conduit à la recomposition des groupes d'enseignés d'une heure sur l'autre⁹³, de l'activité d'enseignement d'enseignants chercheurs dont les conditions d'exercice, le type de savoirs et la légitimité (comme savants) viennent, à bien des égards, contredire l'idée même de pédagogie (Passeron, 1991) ? Ces difficultés pour penser les réalités universitaires avec la notion de forme scolaire m'ont peu à peu

⁹² Même si elle reste à la marge de mes travaux qui, sur ces questions, ont essentiellement porté sur les étudiants, j'ai malgré tout réalisé une enquête avec Sylvia Faure et Charles Soulié sur les pratiques académiques des enseignants chercheurs (Faure, Soulié, Millet, 2005, 2008) dont l'objectif était de comprendre le rapport différencié des universitaires, selon la discipline notamment, à leurs différentes missions professionnelles, les transformations comme les contraintes qui pèsent sur la nature et sur les conditions d'exercice du métier. Ces travaux, sur lesquels je reviendrai rapidement en conclusion de ce chapitre, seront prochainement prolongés dans le contexte d'un autre programme de recherche dont je partage la responsabilité avec Romuald Bodin, sur les pratiques d'enseignement des enseignants chercheurs et les conditions nécessaires à la mise en place d'une pédagogie rationnelle.

⁹³ Comme le remarquait Émile Durkheim, « En France, les établissements d'enseignement supérieur sont très nettement distingués des établissements d'enseignement, lycées et collèges. Ils n'ont ni la même discipline, ni la même organisation. » « L'université marque (...) une solution de continuité dans la vie scolaire de notre jeunesse. » Il ajoute : « Au lycée, le jeune homme est soumis à une discipline stricte : il est tenu d'assister aux classes, de participer aux exercices prescrits, etc. À l'université, il n'est plus astreint qu'à une discipline volontaire : c'est lui qui choisit les cours qui lui paraissent utiles ; il ne les suit que s'il le veut. » (Durkheim, 1975, p. 469 et p. 475).

conduit à privilégier le concept de matrice disciplinaire⁹⁴. Celui-ci présentait le double avantage de ne pas définir la socialisation universitaire en des termes exclusivement privatifs⁹⁵, de souligner par ailleurs ce que les effets de socialisation de l'université devaient à l'action différenciatrice de disciplines d'études qui, malgré la segmentation croissante des publics étudiants, constituent un principe d'organisation majeur des savoirs, des cultures et des pratiques étudiants. Mes travaux sur l'enseignement supérieur ont ainsi été l'occasion de tester l'hypothèse de matrices (de socialisation) disciplinaires différenciées au principe de variations significatives dans les habitudes intellectuelles et les modes de connaissance. L'idée consistait à montrer que les différences de styles repérables dans les pratiques et les dispositions des différents groupes d'étudiants n'étaient pas explicables par les seuls produits de la socialisation primaire, comme la sociologie de l'éducation avait peut-être eu trop tendance à les penser jusque-là dans le cadre d'approches reléguant au second plan les effets liés aux grands programmes de socialisation institutionnels et cognitifs, et notamment aux types de savoirs à s'approprier⁹⁶. Contre les analyses déniaient à l'université et à ses contextes variés toute influence socialisatrice, il s'agissait d'aborder les manières d'étudier non pas du seul point de vue des filtres produits par les socialisations antérieures et susceptibles d'organiser les manières d'agir des étudiants en amont ou à côté des situations d'apprentissage elles-mêmes, mais du point de vue également du contexte d'une socialisation secondaire universitaire en train de se faire. Une première série d'interrogations concernait le repérage d'un ou plusieurs principes générateurs permettant de saisir un effet propre (bien que différenciateur) de l'université sur les conduites étudiantes dans un contexte scientifique déniaient très largement à celle-ci toute action spécifique. De même, une série d'interrogations concernait la place, étonnamment absente des études sur le système d'enseignement supérieur, du type de savoirs à s'approprier dans la formation des dispositions cognitives des étudiants. Partant du principe que les savoirs avaient partie liée avec des formes sociales et des technologies intellectuelles spécifiques, historiquement constituées, je faisais l'hypothèse que le fait de cheminer dans un cadre cognitif déterminé, et en l'occurrence une discipline d'études, revenait à entrer dans un univers particulier d'exigences, générateurs de manières d'apprendre et de raisonner, de schèmes de perception analysables, notamment, sous l'angle des techniques matérielles du travail intellectuel.

⁹⁴ Employé dans *Les manières d'étudier* (1997), son usage s'est depuis assez largement répandu.

⁹⁵ Comme la comparaison avec le système d'enseignement secondaire ou primaire conduit généralement à le faire.

⁹⁶ De ce point de vue, il reste significatif que le récent livre sur *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel et al., 2009), dont l'ambition est d'établir un plan d'ensemble des transformations et des variations qui structurent le « monde » étudiant depuis les années 1960, n'aborde en tant que tel les effets de socialisation et de différenciation exercés par le type d'études suivies qu'en conclusion et à la suite de la présentation de trois autres facteurs transversaux, mais exogènes de différenciation : l'origine sociale, le sexe et la classe d'âge.

1. De quelques approches disponibles

1.1. De la dénégation d'une socialisation universitaire...

Dans le contexte de la massification scolaire, de l'augmentation et du fractionnement des effectifs universitaires ayant conduit l'enseignement supérieur vers plus d'hétérogénéité⁹⁷, deux grands écueils interprétatifs n'ont pas toujours été évités à propos des réalités étudiantes. Les montées en généralité ont parfois conduit à en proposer des analyses relativement décontextualisées, oubliant des situations contrastées qui les incarnent ; nombre d'études sont en effet tombées dans le piège descriptif d'un « étudiant moyen » (Molinari, 1993) une fois rappelée en des propos liminaires sitôt oubliés la forte segmentation de l'université⁹⁸. À l'inverse, le constat de la fragmentation des situations étudiantes a parfois conduit à ne plus voir dans l'université qu'hétérogénéité, morcellement ou éclatement. Dans les deux cas, ce sont les effets socialisateurs de l'université qui sont déniés. D'un côté parce que son action socialisatrice n'est pas aperçue dans ses effets spécifiques, à la fois différenciateurs et structurants ; d'un autre côté parce que cette action tend à être pensée en creux, comme anomique ou atomisée. Sans souci d'exhaustivité, on peut noter que la dénégation d'effets socialisateurs propres à l'université dans laquelle se sont enfermées certaines études est repérable dès les grandes enquêtes de sociologie de l'éducation conduites, dans les années 1960, par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Dans leur livre *Les héritiers* (1964), ils montrent que le caractère faiblement intégrateur de l'université⁹⁹ ne permet pas la réalisation d'un même ensemble d'expériences qui unirait les étudiants dans un même rapport aux études. À défaut d'être constitués en groupe, les étudiants des années 1960 se caractérisent par l'aspect homogène et élitiste de leur recrutement, et par le fait de composer une population d'héritiers, c'est-à-dire d'abord par des facteurs exogènes. Les auteurs en concluent que le rapport des étudiants à leurs études et à la culture reflète l'appartenance à un milieu social d'origine plutôt qu'un effet propre à l'action d'étudier. Le constat est généralisé avec d'autant plus de force que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron portent le regard sur les étudiants de Lettres¹⁰⁰ supposés réaliser « de façon exemplaire le rapport à la culture » pris pour objet¹⁰¹. Mais ce faisant, ils

⁹⁷ À la fois du point de vue des caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, des types de formations, des régimes des études, des débouchés professionnels, des manières de travailler et de vivre des étudiants, etc. (Erllich, 1998 ; Grignon, 2000).

⁹⁸ Alain Coulon par exemple, qui fait partie des rares sociologues français à s'être intéressés à la question de la socialisation universitaire en tant que telle, propose pourtant une étude ethnométhodologique sur les processus « d'affiliation » lors du passage de l'enseignement secondaire à l'université qui généralise à l'ensemble des étudiants des expériences qui mériteraient certainement d'être replacées dans leurs cadres, notamment disciplinaires, de possibilités (Coulon, 1995).

⁹⁹ C'est-à-dire le fait qu'étudier ne suppose ni des conditions de vie homogènes, ni un rapport aux études collectivement partagé, ni un cadre temporel commun sinon cet usage libertaire du temps.

¹⁰⁰ Ce qui a été parfois oublié dans les usages ultérieurs du livre dont certains laissent croire que l'idéaltype de l'étudiant héritier caractérisait les étudiants toutes filières confondues.

¹⁰¹ Ils écrivaient : « Si l'on accorde que c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine sociale se manifeste le plus clairement, il semble légitime de voir dans les facultés de lettres le terrain par excellence pour étudier l'action des facteurs culturels de l'inégalité devant l'École, dont la statistique, opérant une coupe

autonomisent un sous-secteur de l'enseignement supérieur et neutralisent des effets de socialisation potentiellement associés aux filières d'appartenance qui auraient permis d'apercevoir, au-delà des aspects strictement sociodémographiques, des effets intégrateurs propres aux disciplines d'études. Là où il était encore possible, dans les années 1970, d'identifier les étudiants, au-delà du fait même d'étudier, à leurs origines bourgeoises, les transformations de l'université survenues depuis ont parfois été présentées comme un facteur d'obsolescence des variables « classiques » de l'explication sociologique comme l'origine sociale. C'est la thèse soutenue par François Dubet dans ses travaux sur l'expérience étudiante. Selon lui, la complexification du monde universitaire a pour effet d'atomiser les réalités étudiantes et de rendre illisible, par les offres et les demandes fractionnées qui le traversent, l'action socialisatrice de l'université. Celle-ci se caractériserait ainsi par son aspect « éclaté » et c'est désormais dans l'expérience universitaire ou le vécu personnel des étudiants que le principe organisateur (et d'intellection) des pratiques étudiantes devrait être recherché¹⁰². *A contrario*, certains sociologues ont suggéré que la segmentation des publics étudiants venait non pas amplifier l'argument des *Héritiers* sur l'inconsistance d'un groupe étudiant (même plus réuni par une origine sociale commune), mais le contredire. Le caractère moins sélectif du recrutement social universitaire permettrait de remettre en scelle la thèse d'un groupe étudiant, car il serait l'indicateur d'une « moyennisation » des étudiants et d'un nivellement des pratiques¹⁰³. Ces derniers seraient désormais majoritairement issus des « classes moyennes » et mus par une même volonté d'ascension sociale¹⁰⁴. Cette « moyennisation » des origines étudiantes se traduirait notamment par un

synchronique, ne révèle que l'aboutissement, élimination, relégation et retardement » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 19).

¹⁰² Il écrit : « A la complexité du contexte [universitaire], il faut ajouter l'hétérogénéité des étudiants qui parviennent à l'université au terme de parcours scolaires et sociaux forts différents. Il est extrêmement difficile de caractériser sociologiquement les publics étudiants, de construire des sous-ensembles pertinents et homogènes dans une université articulant des "offres" et des "demandes" multiples et fractionnées. (...) Les conduites et les attitudes des étudiants de l'université de masse se prêtent mal à une interprétation immédiate en termes de détermination sociale à partir des grandes variables classiques, non parce qu'elles échapperaient aux "déterminismes" sociaux, mais parce que ces variables ne peuvent rendre compte de la diversité des parcours, des projets et des conditions d'études sans aboutir à une atomisation extrême de la construction des expériences et des manières d'être étudiant. C'est donc dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs "déterminants", que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes » (Dubet, 1994, pp. 511-512).

¹⁰³ « Le caractère socialement homogène et élitiste de la population étudiante dont les frontières se confondaient avec celles de la jeunesse bourgeoise servait à P. Bourdieu et J.-C. Passeron d'argument essentiel pour nier l'existence d'un groupe étudiant. (...) Aujourd'hui, c'est un argument différent, et presque inverse, qui est avancé pour contester la réalité sociale du groupe étudiant. C'est en effet plutôt la massification, et donc on l'imagine la diversification des origines et par suite celle des filières et des cursus, qui, pour plusieurs auteurs, contribue à l'éclatement de la condition étudiante et à l'inconsistance de sa définition sociologique ». (Galland, 1995, p. 20).

¹⁰⁴ Dans ce livre Patrick Le Gallès (1995) écrit : « L'université est bien l'univers des classes moyennes caractérisé par une faible différenciation sexuelle des représentations » (p. 92) ; « L'université participe au brouillage de la structure sociale » (p. 92) ; « On constate une assez forte homogénéité des étudiants sur ces questions. Les étudiants ne seraient-ils pas un type un peu particulier de « couche moyenne » de la société qui aspire à devenir cadre ? » (p. 104) ; « L'allongement du temps de formation, un temps si caractéristique des classes moyennes, touche désormais l'ensemble des groupes sociaux. On commence à voir dans cette enquête

affaiblissement des effets exercés par l'origine sociale sur la définition des pratiques et surtout par l'homogénéisation des aspirations. Elle sous-tendrait du même coup l'existence d'un groupe étudiant, moins élitiste, d'origine plus modeste qui, en plus de partager les propriétés sociales de la « classe moyenne », s'apparenterait autour d'un ensemble de valeurs propres aux « classes moyennes ». L'université n'agirait donc jamais, dans cette affaire, qu'en tant que filtre moins élitiste. Ces thèses de la « moyennisation » et de « l'éclatement » posent problème dans la mesure où elles conduisent à refuser toute action socialisatrice à l'université, et où elles raisonnent dans la synchronie des variables (origines sociales, scolaires, sexe, filières d'études) dont l'effet s'est construit dans la diachronie, au fil des parcours, des sélections et des orientations. On ne peut faire en effet comme si des variables comme l'origine sociale ou le sexe fonctionnaient, dans l'enseignement supérieur, indépendamment des effets de socialisation associés au parcours scolaire dans son ensemble ou à la discipline d'études, car celles-ci ont exercé l'essentiel de leur action à travers les trajectoires différentielles qu'elles ont engendrées¹⁰⁵. Ce n'est finalement qu'en pensant pouvoir saisir « directement et exclusivement l'influence, même croisée, de facteurs comme l'origine sociale ou le sexe dans des relations synchroniques qui (...) ne prennent tout leur sens que dans le contexte de la carrière comme seule totalité concrète » (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin, 1968, p. 44), que l'on peut en conclure un affaiblissement de leur influence, par éclatement ou par nivellement¹⁰⁶. Pour avoir exercée tous ses effets de manière diachronique en répartissant et classant les étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, leur action demeure bien, mais médiatisée par les disciplines d'études¹⁰⁷.

les effets que ce processus ne peut manquer d'avoir sur la reproduction sociale en général et sur les choix des modes de vie. » (p. 105). Quant à Olivier Galland, il conclut : « Les étudiants ne sont plus des Héritiers révoltés, ou inquiets de voir les mécanismes de socialisation anticipatrice remis en cause par la démocratisation de l'accès aux études supérieures, tout d'abord parce qu'ils ne sont plus des Héritiers, mais plutôt des jeunes des classes moyennes (soit par origine, soit par aspiration) qui partagent les valeurs de ce milieu. » (p. 203) (Galland, 1995).

¹⁰⁵ C'est d'ailleurs pour cela que, d'un point de vue statistique, les variables liées au parcours scolaire antérieur peuvent sembler avoir une force prééminente, laquelle masque en réalité – parce qu'elle l'intègre – la variable déterminante de l'origine sociale comme le rappellent à juste titre Stéphane Beaud et Bernard Convert (2010, p. 7). Lorsqu'ils se répartissent dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, les étudiants sont des étudiants de telle ou telle origine sociale ayant connu tel ou tel parcours scolaire, telle ou telle orientation, telle ou telle sélection, et occupant telle ou telle position dans l'espace des positions de l'enseignement supérieur.

¹⁰⁶ Il ne faut pas oublier par exemple qu'une variable comme « L'origine sociale joue fondamentalement 1) sur la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur, 2) sur la probabilité très inégale d'accès aux différents secteurs (établissement et types d'études) de l'enseignement supérieur et 3) sur la probabilité tout aussi inégale de mener des études longues », (Lahire, Millet, Pardell, 1997, p. 13).

¹⁰⁷ Ne pas l'apercevoir peut ainsi conduire à poser le constat de l'influence particulière du type d'études suivi dans la détermination des pratiques sans en saisir la logique d'action : « Si les étudiants se distinguent, dans leur façon d'être étudiant et dans leurs attitudes idéologiques, c'est d'abord en fonction du type d'études qu'ils suivent. La force de cette variable de différenciation est impressionnante, mais l'explication sociologique de ses effets reste malaisée à établir, car elle ne semble pas associée aux principales variables sociodémographiques classiques. » (Galland, 1995, p. 205).

1.2. ... à la force socialisatrice des filières d'études

Ce point de vue sur les réalités étudiantes était développé par les auteurs de *Les étudiants, l'emploi, la crise* (Baudelot et al., 1981) à qui il faut reconnaître le mérite d'avoir pointé des effets de socialisation par les filières d'étude à une époque où la question était passée sous silence. En donnant à voir l'enchâssement des produits associés à l'origine sociale dans des parcours et des filières d'inscription, ils montrent que les étudiants qui s'orientent d'une façon improbable, relativement aux chances de leur milieu social, tendent à aligner leurs comportements sur les conduites modales des étudiants de leur filière d'accueil, et à inscrire leurs pratiques dans des logiques de filière entendues à la fois comme logiques de parcours et comme logiques sociocognitives. Aussi écrivent-ils qu'« un étudiant d'origine populaire en médecine ressemble davantage à un étudiant bourgeois en médecine qu'à un littéraire, quelle que soit son origine. Il en va de même pour les étudiants bourgeois orientés en lettres ou en sciences : l'homogénéité par les filières prime et, de loin, les hétérogénéités liées à l'origine de classe. » (Ibidem, pp. 106-107). Ils attestent ainsi du fait que les différentes filières d'études non seulement différencient les étudiants entre eux, mais, en même temps, socialisent des dispositions communes. « Quand il a réussi à rallier le camp prestigieux de la médecine ou des grandes écoles, l'étudiant d'origine populaire, fille ou garçon, acquiert une grande confiance en soi, envisage l'avenir avec précision, ne redoute pas la compétition du secteur privé, et du même coup vire à droite et abandonne le désir de la lutte collective. Les étudiants de milieu favorisé qui n'ont pas eu les atouts scolaires suffisants pour éviter le secteur Lettres et Sciences subissent l'évolution symétrique (...) » (Ibidem, p. 112). En d'autres termes, les étudiants tirent de leur inscription disciplinaire et du parcours les y ayant conduit un système de valeurs et de normes original, relativement indépendant du milieu d'origine. Le traitement de l'enquête par questionnaires initiée par l'Observatoire de la vie étudiante¹⁰⁸ auquel j'ai contribué avec Everest Pardell, et sous la direction scientifique de Bernard Lahire, sur le thème des manières d'étudier (Lahire, Millet, Pardell, 1997), a permis de prolonger ces résultats en soumettant les pratiques étudiantes à un questionnement systématique par les filières d'études. Dans tout un ensemble de domaines, rapport au temps, travail universitaire, pratiques de lecture, sorties, etc., l'enquête permettait de mettre en évidence que les plus gros écarts dans les manières d'étudier étaient imputables à l'action des filières d'inscription. C'est ainsi tout une série d'oppositions relative à la filière d'études qui se faisait jour : selon les degrés de concentration sur des enjeux scolaires ¹⁰⁹ ; selon les degrés d'indépendance socio-économique ¹¹⁰ ; selon

¹⁰⁸ L'enquête OVE 1994 reposait sur 27 710 réponses à des questionnaires envoyés par voie postale à des étudiants et élèves d'universités, d'institutions universitaires de technologie, de sections de techniciens supérieures et de classes préparatoires aux grandes écoles (Grignon, 2000).

¹⁰⁹ Qui opposent les étudiants les plus ascétiques des filières sélectives aux étudiants dont les activités, diversifiées, ne sont pas exclusivement centrées sur l'étude.

¹¹⁰ Les étudiants des différentes filières d'études reculant inégalement le moment où ils subviennent à leurs besoins et de leur mise en couple.

l'organisation du temps de travail personnel¹¹¹ ; selon les lieux du travail universitaire¹¹² ; ou encore selon les pratiques de lecture et le rapport à la culture. Au final, la filière d'étude apparaissait comme le premier principe d'organisation des pratiques étudiantes là où l'on était habitué à chercher un effet prédominant de l'origine sociale. Outre ma thèse de doctorat sur laquelle je reviens plus bas, d'autres études sont venues depuis confirmer l'action socialisatrice de la filière dans la définition des pratiques et des dispositions étudiantes. C'est par exemple le cas de l'étude réalisée par A. Chatard, G. Mugny et A. Quiamzade (2005) auprès d'étudiants de première et quatrième année des facultés de droit, de sciences sociales, et de génie civil de l'université de Tirana, qui montre l'étendue des effets de la formation universitaire sur les orientations sociopolitiques des étudiants. L'étude étaye ainsi ce qu'ils appellent « l'hypothèse de socialisation », c'est-à-dire l'idée d'une structuration différenciée des dispositions politiques étudiantes par les filières d'études, celles-ci façonnant en plus des compétences transmises, des manières d'être, de penser et de se comporter spécifiques. De même, le travail de Sébastien Michon (2008) sur la socialisation politique des étudiants fait-il valoir l'importance des effets de contextes sur les phénomènes d'engagement. L'auteur relie les effets de contextes d'études à deux grands ordres de causes. D'un côté, ces effets sont fonction de la répartition variable, dans les différentes filières d'études, des caractéristiques politiques et socioculturelles héritées et liées à la socialisation politique familiale. D'un autre côté, l'importance des effets de contextes d'études dans l'analyse des phénomènes de socialisation politique réside dans un effet proprement disciplinaire d'activation (ou de mise en veille) de ces mêmes dispositions politiques héritées. Dans un cas, les filières agissent en tant que filtre, sélectionnant (attirant ou repoussant) de fait un ensemble de propriétés dispositionnelles parmi les étudiants répartis dans les différents sous secteurs de l'enseignement supérieur. Dans l'autre cas, les disciplines d'étude agissent en tant que contexte cognitif suscitant ou non l'expression de dispositions sociales et, en l'occurrence, politiques (par exemple en incitant la lecture de la presse, en suscitant des commentaires de l'actualité, etc.). Ces différents travaux s'additionnent ainsi pour montrer que la segmentation du système d'enseignement supérieur n'est pas synonyme d'éclatement ou d'affaiblissement de l'action socialisatrice de l'université, notamment en convergeant sur le constat d'une influence majeure des filières d'études dans la structuration et la différenciation des pratiques étudiantes. Il reste qu'ils laissent l'action socialisatrice des filières d'étude à l'état largement inexpliqué et qu'en comprendre les mécanismes constituait du même coup un enjeu important.

2. L'action socialisatrice des matrices disciplinaires

Ma thèse poursuivait l'objectif d'éclairer la prééminence de l'action exercée par la filière dans la détermination des conduites étudiantes, et s'attachait à saisir les mécanismes sociocognitifs par lesquels elle pouvait générer des styles de travail et d'existence différents

¹¹¹ Le travail personnel étant volumineux dans certains secteurs et peu important dans d'autres, contraint de l'extérieur par l'institution ou au contraire autocontraint.

¹¹² Ceux-ci opposant les lieux de la vie domestique pour les uns et les lieux institutionnels pour les autres.

chez les étudiants (Millet, 2000, 2003). En s'appuyant sur une comparaison *a priori* improbable (car tout semblait opposer les deux univers disciplinaires comme les deux populations étudiantes choisies) des pratiques et des contextes disciplinaires d'étudiants inscrits en troisième année de médecine et de sociologie, il s'agissait d'entrer dans la boîte noire que constitue une filière d'études, de saisir la somme d'exigences susceptible d'en faire une force d'entraînement, socialisant des dispositions sociales et cognitives différenciées¹¹³. Il était question de rendre compte à la fois des pratiques d'études et des techniques matérielles du travail intellectuel des étudiants dans ce qu'elles avaient de spécifiques et des logiques socialisatrices qui les conduisent à étudier comme ils le font et pas autrement. J'ai ainsi pu montrer que les filières d'études fonctionnaient comme des structures d'engendrement de contenus socialisateurs associés à des savoirs, des cultures savantes, des dispositifs pédagogiques et des technologies intellectuelles, mais aussi comme des systèmes de filtrage dispositionnel. D'un côté, ces matrices de socialisation, définies dans la relation à une discipline particulière, ne sont jamais entièrement réductibles à un savoir ou à une science dans la mesure où elles sont inséparables d'un système d'enseignement particulier, structuré et hiérarchisé, classé et classant, opérant des tris, filtrant certaines propriétés chez les enseignés qu'elle accueille ; d'un autre côté, en tant que systèmes d'exigences particuliers, elles sont fortement contraintes par la nature des savoirs et des exercices mobilisés. J'ai donc cherché à analyser ces matrices disciplinaires à la fois comme des espaces de socialisation efficaces (la répétition des pratiques et le contrôle dont elles sont l'objet présidant à la constitution de modes de pensée et d'apprentissage) et comme des filtres socio-scolaires des publics et des dispositions étudiantes, fonction de leur légitimité sociale et institutionnelle, de leurs niveaux de sélection, des chances objectives d'avenir qui leur sont associées.

2.1. Les matrices disciplinaires comme filtres socio-scolaires

Si les filières d'études fonctionnent comme des matrices de socialisation particulières, c'est d'abord en raison des filtrages qu'elles réalisent dans les populations étudiantes, leurs conditions et leurs dispositions. Socialement situées dans un système d'enseignement supérieur hiérarchisé, les filières d'études présentent des degrés variables de légitimité institutionnelle (sévérité de la sélection et de la compétition, visibilité sociale) et dispensent des formations et des diplômes d'une valeur sociale et économique inégale (par exemple mesurable par l'importance des débouchés professionnels ou par la valeur monétaire des

¹¹³ L'enquête s'est appuyée à la fois sur la mobilisation de données de cadrages issues de l'enquête OVE (et dont le traitement a donné lieu à publication dans (Lahire, Millet, Pardell, 1997), sur la réalisation d'une série de soixante entretiens approfondis avec des étudiants de sociologie et de médecine d'origine sociale, scolaire et de sexe différents inscrits en troisième année dans les universités lyonnaises (interrogeant aussi bien leurs conditions matérielles d'existence, pratiques d'apprentissage, techniques d'organisation, lieux et moments du travail universitaire, supports de savoirs et contenus des évaluations, leurs rapports aux enseignants que leurs sociabilités, etc.), sur le dépouillement de documents de travail (notes de cours, notes de lecture, fiches de révisions, livres, types d'articles, ronéotés, etc.) ainsi que sur celui d'archives universitaires sur la nature du fonctionnement et des programmes d'études.

diplômes)¹¹⁴. Elles accueillent ainsi des publics aux parcours et aux expériences scolaires divergents, inégalement sélectionnés, et cristallisent des écarts socioculturels liés aux particularités statistiques de leur recrutement, c'est-à-dire aux effets de triage de leurs populations. Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur, les étudiants peuvent se prévaloir d'un long passé scolaire fait de succès ou d'échecs, de sélections, d'orientations inégalement électives et prestigieuses. Ce passé, une fois transmué en actif ou passif scolaire, ouvre et ferme des portes, autorise ou non l'entrée dans certains secteurs de l'enseignement supérieur qui, à leur tour, font peser sur les pratiques un ensemble de contraintes institutionnelles et cognitives différenciées (emploi du temps, degré d'encadrement, nature du travail personnel, culture savante, etc.). Or, les sociologues ont montré que ces tris ne s'effectuaient pas au hasard (Convert, 2003) et que l'orientation des étudiants dans le supérieur, qui est étroitement lié au parcours scolaire antérieur, était fortement corrélée aux conditions sociales d'origine. « Selon leur origine sociale ou leur sexe notamment, les étudiants n'ont pas une égale probabilité de fréquenter les différents secteurs de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas une égale probabilité d'être confrontés aux mêmes situations, aux mêmes contextes pédagogiques » (Lahire, Millet, Pardell, 1997, p. 11). Le tout compose ainsi des sous-ensembles par filières, différenciés les uns des autres sous l'angle des propriétés sociales comme le sexe, l'origine sociale ou le capital scolaire des publics étudiants, mais aussi sous l'angle des dispositions formées au fil de la scolarité¹¹⁵. Les effets de filtrage d'un côté, et les effets de cadrage qui résultent par ailleurs de l'organisation et des exigences propres à une discipline d'études, contribuent ainsi à rendre (ou non) possible l'apparition de certains profils étudiants, le développement ou la présence de certaines habitudes mentales et comportementales, attirent ou rejettent, suscitent ou découragent et surtout socialisent certaines dispositions à l'étude et au travail¹¹⁶. En outre, les degrés de visibilité ou de brouillage associés à l'avenir d'une filière d'études, objectivement mesurable par l'importance de la dispersion des débouchés, par le temps moyen nécessaire pour trouver un emploi à la sortie des études de même que par le statut de ces emplois (CDI¹¹⁷ ou CDD¹¹⁸), constituent une dimension centrale du rapport des étudiants à leurs études (Beaud, 2006). L'inégal rattachement de

¹¹⁴ Sur les différentes formes de valeur des diplômes, on pourra lire (Millet, Moreau, 2011).

¹¹⁵ Une fois le travail de production diachronique des populations étudiantes réalisé, les étudiants d'une même filière d'études, précisément réunis par un certain passé social et scolaire, ont en effet toutes les chances d'être plus proches entre eux du point de vue de leurs schèmes de perception, quelles que soient par ailleurs leurs conditions sociales d'origine, que ne le seraient deux étudiants de même origine sociale, mais scolarisés dans deux filières d'études différentes, et ayant connu par-là même un parcours scolaire différent (Baudelot et al, 1981).

¹¹⁶ Comme le montre le travail de Muriel Darmon sur l'ascétisme juvénile des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles, le cadrage exercé par l'institution préparatoire, qui passe par un travail d'ascétisation et d'enveloppement appuyé sur la surveillance, la sanction, l'examen et la mise sous pression des élèves, ne doit pas faire oublier qu'il opère sur (on pourrait même dire qu'il inclut) « une population bien particulière, à la fois dans son recrutement sociologique (...) et dans ses opérations sociales de recrutement (...) » (Darmon, 2010, pp. 55-56 et 59-60).

¹¹⁷ Contrat à durée indéterminée.

¹¹⁸ Contrat à durée déterminée.

l'avenir professionnel aux études dessine un avenir plus ou moins précis et identifiable à l'action présente. Lorsque l'avenir professionnel est solidaire des études, l'apprentissage universitaire est inséparable d'un projet professionnel et la définition de l'avenir se trouve dans le présent. En revanche, une séparation importante entre les deux contribue, lorsqu'elle se double de débouchés incertains, au décalage entre souci professionnel et études, et à faire du futur une question préoccupante. De même, le caractère inégalement sélectif et prestigieux du cursus d'études offre-t-il des degrés variables d'assurances scolaires et professionnelles sur l'avenir¹¹⁹.

2.1.1. Sens de l'orientation et « désorientation »

En comparant dans ma thèse les formes du travail universitaire d'étudiants inscrits en troisième année de sociologie et de médecine, c'est d'abord à des différences dans la composition sociale des publics, dans les niveaux de sélection scolaire, dans les degrés de prestige de la discipline et des destinées socioprofessionnelles associées que j'étais renvoyé. Situées dans le système d'enseignement supérieur, la médecine et la sociologie accueillent des publics aux expériences scolaires et aux attentes divergentes : consécration scolaire pour les uns, expérience de la « relégation » relative¹²⁰ pour les autres ; sentiment de présider à ses destinées d'un côté, sentiment fréquent d'une réduction des choix de l'autre.

Sur un plan sociodémographique, les étudiants de médecine forment une population très sélectionnée. Au moment de l'enquête, la moitié d'entre eux environ provient du groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures¹²¹. 42 % ont un parent diplômé de l'enseignement supérieur, 61% un père ou une mère au moins détenteur du baccalauréat. Peu ont redoublé une classe du primaire ou du secondaire tandis que 42% sont détenteurs d'un baccalauréat avec mention¹²². 90 % sont issus d'une série du baccalauréat scientifique, ce qui témoigne d'un « lien d'exclusivité¹²³ » (Convert, 2010) très fort entre cette filière et

¹¹⁹ Comme le montre une étude sur la carrière scolaire d'étudiants ingénieurs conduite par Bernard Convert et Michel Pinet, le parcours scolaire privilégié par ces étudiants comme leurs certitudes sur l'avenir ne sont pas liés à l'existence d'un projet professionnel. Il est, au contraire, sous-tendu par le désir explicite de repousser le plus loin possible le moment d'une restriction des possibles. « Chez la plupart des étudiants interrogés, l'entrée en terminale C, comme plus tard l'entrée en math. sup., loin d'être associée à une fin professionnelle explicitement posée, va de pair avec le sentiment que ces filières, sont celles qui laissent le plus grand ouvert l'éventail des choix de carrières possibles, et qui permettent de différer le plus longtemps possible le moment du choix effectif. » (Convert, Pinet, 1993, p. 39).

¹²⁰ L'étude statistique de Bernard Convert réalisée dans la région lilloise vient appuyer ces constats. Il montre que les étudiants mentionnés qui s'orientent à l'université se dirigent volontiers vers la médecine et la pharmacie, tandis qu'on peut parler d'une orientation « par défaut » vers les sciences humaines et sociales qui attirent très peu les élèves détenteurs d'une mention (Convert, 2010, p. 17). On lira aussi utilement sur cette question les analyses de Stéphane Beaud (2002, 2006, 2008).

¹²¹ « Les étudiants », Repères et références statistiques - édition 2005.

¹²² 20 % seulement pour les étudiants de sciences humaines.

¹²³ Bernard Convert pointe la corrélation existante entre le lien d'exclusivité d'une discipline (qui est d'autant plus fort qu'une discipline recrute sur un spectre étroit) et les taux d'abandon qui seront d'autant plus élevés que ce lien est faible, c'est-à-dire, on peut le supposer, que les chances de dissonance entre les dispositions des élèves entrants et formés dans des filières du secondaire parfois éloignées de la discipline d'accueil, et les cadres de la discipline seront élevées (Convert, 2010, p. 23).

son spectre de recrutement dans l'enseignement secondaire. Le caractère sélectif de la formation, l'image valorisée du métier, la visibilité de la profession, et l'éventail des possibles au sortir du baccalauréat les conduisent à décrire leur orientation sur le mode du « choix », et même de la vocation lorsque les étudiants descendent d'une famille de médecin. Dans la reconstruction des raisons de leur choix d'études, les étudiants insistent sur leur goût pour la médecine et leur attirance pour la figure sociale du praticien, tandis que le souci des débouchés professionnels reste au second plan ; non par insouciance vis-à-vis de l'avenir, mais parce que le caractère finalisé de la formation et l'avenir associé aux études sont autant d'assurances sur le futur. On est loin du sentiment de réduction des possibles souvent exprimé par les étudiants de sociologie à propos de leur destinée scolaire. Majoritairement issus des classes intermédiaires et populaires, ils comptent parmi eux un nombre important d'étudiants de première génération, aux parents peu diplômés. Quelle que soit leur origine de départ, ces étudiants forment un public sous-sélectionné¹²⁴, incomparablement plus hétérogène du point de vue des profils et des dispositions que les étudiants en médecine filtrés par le concours d'entrée¹²⁵. Ils ont souvent accumulé des retards et les erreurs d'orientation, sont sortis du baccalauréat avec des chances scolaires restreintes, interdisant par exemple l'accès aux secteurs sélectifs. Dans mon enquête, ces étudiants sont deux fois plus nombreux que les étudiants de médecine à avoir redoublé une classe au cours de leur scolarité secondaire ou primaire. Un cinquième a obtenu le baccalauréat à l'oral de rattrapage. Leur origine scolaire montre en outre une dispersion importante (avec par conséquent un lien d'exclusivité beaucoup plus faible qu'en médecine) : 57,5 % proviennent des filières Lettres et sciences économiques et sociales. La section S représente plus de 20 % des effectifs et les étudiants issus d'un baccalauréat technologique pèsent pour près de 9 %¹²⁶. Au lycée, ils étaient peu nombreux à envisager une inscription dans un cursus de sociologie. C'est plutôt au fil des engrenages et des micro-éliminations qu'ils y sont venus (Oeuvarard, 1979) : à la suite d'un « échec » lors d'une précédente inscription, faute d'avoir pu rentrer dans le cursus de leur choix, à défaut de

¹²⁴ Les enfants de cadres, qui restent majoritaires dans la discipline, sont sous-sélectionnés, c'est-à-dire accèdent, comme les autres, à l'université à la suite d'un passé scolaire « moyen », avec un bac obtenu souvent sans mention, parfois au rattrapage. On trouvera là encore une confirmation détaillée de ces constats chez (Convert, 2010).

¹²⁵ Tandis que les secteurs fermés de l'enseignement supérieur trouvent dans la sélection le moyen de limiter leurs effectifs, les moins sélectifs ont eu à gérer des publics souvent plus massifs, socialement, économiquement et scolairement plus disparates, notamment avec l'arrivée d'étudiants de première génération (Beaud, 2002). La sélection assure aux filières qui y recourent les conditions d'une adéquation maximale entre les dispositions étudiantes et les exigences de la formation. Le nombre, au contraire, est source d'hétérogénéité entre les étudiants (Certeau M. de, 1993, p. 94.). Moins les filières d'études opèrent une sélection et plus elles laissent leurs portes ouvertes à des populations pouvant venir d'horizons différents dont les principes d'appréciation et d'évaluation auront d'autant plus de chances de diverger.

¹²⁶ Stéphane Beaud opère un constat similaire : « Rappelons qu'en ce début de XXI^e siècle, les UFR de sociologie recrutent en première année de licence des étudiants plutôt issus de milieux populaires (ce qui constitue la grande différence avec les débuts de la sociologie universitaire des années 1960), dont le niveau scolaire est hétérogène (des bons bacs ES aux bacs pro en passant par les divers bacs technologiques) et très différencié selon les régions, et dont les motivations de leur inscription « en socio » sont pour le moins diverses » (Beaud, 2006, p. 327).

vocation positive, « pour voir » (Beaud, 2006) ou suivre les copains, dans l'optique d'une réorientation. Au moment de s'inscrire, nombreux étaient ces étudiants à n'avoir qu'une vague idée des contenus et des contours de leur discipline tant celle-ci présente une faible visibilité sociale et académique. Ils font donc partie de cette population étudiante « captive », « celle qui, compte tenu de ses résultats scolaires, ne pouvait être acceptée que dans la filière ouverte du système. » (Beaud, 2008, p. 155). Les parcours qu'ils décrivent n'ont que par exception l'assise et la linéarité de ceux décrits par les étudiants en médecine, et témoignent à cet égard d'une certaine « désorientation »¹²⁷. En tant que formation à dominante académique, la sociologie ne prépare l'avenir professionnel que de manière détournée. Comme formation mal reconnue, elle délivre des diplômes d'une valeur incertaine. À l'avenir tout tracé des étudiants en médecine s'opposent ainsi les stratégies « courtermistes » et les bricolages par lesquels nombre d'étudiants de sociologie cherchent à s'inventer un avenir. « [H]antés par l'inquiétude d'un futur inquiétant parce qu'incertain et informulable » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 89), ces étudiants oscillent entre les voies étroites d'une réorientation par concours, d'un arrêt des études, du report indéfini d'une entrée sur le marché du travail ou d'un accès sélectif en 2^e ou 3^e cycle¹²⁸. Pour les étudiants de sociologie dont le souci est de trouver une issue professionnelle à leurs études, c'est la pertinence même des efforts à produire qui peut être ainsi remise en cause. Ces derniers sont conduits à des ajustements successifs (tenter une sortie en direction d'un concours d'entrée dans une école, IUFM¹²⁹, IRTS¹³⁰ ou de la fonction publique) (Convert, 2010), parfois réalisés dans l'ordre de la débrouillardise comme dans les cas où les étudiants misent sur un contrat salarié ou sur un stage pour tenter de se positionner sur le marché du travail (Beaud, Convert, 2010 ; Pinto, 2010)¹³¹.

Donnant à voir des parcours scolaires plutôt rectilignes ou réticulaires, les étudiants en médecine témoignent *a contrario* d'une grande confiance en l'avenir. Pour eux, le futur présente des certitudes¹³². D'un côté, les études de médecine définissent le présent en fonction de débouchés professionnels identifiables ; d'un autre côté, les étudiants enquêtés dans ma thèse ne risquaient plus de se voir éliminer du cursus puisque le cap sélectif du concours de fin de première année avait été franchi (ce qui faisait d'eux des élus). Les

¹²⁷ « Je ne savais plus du tout ce que j'avais envie de faire » ; « Je ne voulais pas rester sans diplôme » ; « Il a fallu que je me réoriente... » ; « J'ai échoué alors que mes amies ont réussi ».

¹²⁸ Ces propriétés contextuelles permettent ainsi de comprendre leur rapport parfois désillusionné aux études : « Il faut dire que moi je ne sais pas tellement où je vais dans mes études... donc ça m'angoisse un peu quand on ne sait pas où on va c'est vrai, on se dit qu'on perd notre temps et tout parce que je ne sais même pas ce que j'ai envie de faire après... ».

¹²⁹ Institut universitaire de formation des maîtres.

¹³⁰ Institut régional du travail social.

¹³¹ Le travail salarié est aussi souvent pour les moins favorisés d'entre eux une nécessité économique et matérielle qui n'est pas sans effet sur le rapport aux études.

¹³² Médecine générale ou spécialité médicale ? C'est à ce niveau que résident les incertitudes sur l'avenir. Bien que ces étudiants n'aient encore qu'une vague idée de la médecine qu'ils souhaitent exercer, la position de médecin généraliste ne séduit pas grand monde. Si les étudiantes envisagent plus souvent la médecine générale, la voie spécialiste est systématiquement privilégiée.

statistiques, en la matière, sont éloquentes : au moment de l'enquête, les étudiants de médecine sont la catégorie la plus optimiste, avec les élèves de classes préparatoires scientifiques, sur leurs chances d'avenir professionnel. 89,5 % d'entre eux, toutes années confondues, estimaient qu'ils trouveraient facilement un emploi à la sortie de leurs études.

2.1.2. Degré d'encadrement et d'anomie

Les propriétés contextuelles des études de sociologie permettent d'éclairer pour une part les pratiques de multi-investissements dont font preuve les étudiants, signes à la fois de leur faible degré de focalisation scolaire et de leur souci de ne pas tout miser sur les études. Ces étudiants brossent le portrait de journées où alternent moments de travail et moments d'attente, heures pleines et heures creuses, réparties entre plusieurs domaines d'activités en tension, salariées, domestiques, universitaires, associatives. Là où certains emplois du temps rendent tout investissement extra-académique impossible, l'encadrement plutôt lâche des études de sociologie offre au contraire la possibilité d'une implication dans des activités objectivement concurrentes. C'est ainsi que les étudiants de sociologie passent beaucoup de temps à faire autre chose que leurs études, en plus et à côté ou même à la place de leurs études. L'inconstance temporelle prime, l'emploi du temps d'un même étudiant variant volontiers d'un jour ou d'une semaine sur l'autre au gré des circonstances et des événements, des obligations extra-universitaires, des envies ou des urgences du moment. Rares sont ceux qui planifient un travail régulier, établissent un programme de lectures, un plan avant la rédaction d'un texte. Au contraire, nombreux sont les étudiants qui travaillent au dernier moment, dans un rapport improvisé aux choses. La faiblesse de l'encadrement pédagogique¹³³, articulée aux propriétés sociales et cognitives acquises au fil des parcours, explique les difficultés des étudiants les moins auto-contraints à se mettre et maintenir au travail¹³⁴, de même que le « sentiment de dérégulation intérieure, produit par la situation objective de dérégulation », (Verret, 1975, p 704) qu'éprouvent les moins acculturés au système académique, et dont les manifestations peuvent aller jusqu'à une absence d'horaire, une incapacité à travailler, un état proche de la dépression, révélatrices de grandes solitudes scolaires (Beaud, 2008). À la directivité institutionnelle du lycée et du collège qui réglait le déroulement des activités succède une grande « liberté » temporelle dans l'organisation des fins et des moyens de l'apprentissage¹³⁵. L'effacement des marqueurs institutionnels vient ainsi relayer l'inconstance de la détermination scolaire

¹³³ Il faut avoir en tête la laxité de l'encadrement dans ce contexte d'études : peu d'heures de cours, des horaires souvent irréguliers, l'alternance entre des temps faibles et longs (semestres universitaires) — où l'abondance du temps disponible crée le problème de savoir comment occuper ce temps et à quoi —, et des temps forts et courts (périodes d'examen).

¹³⁴ Comme je l'ai montré ailleurs, c'est l'aspect relâché de l'emploi du temps, son caractère décousu ou irrégulier, ses propriétés peu structurantes (absence de cours le matin, cours tardifs, etc.) qui s'avère le plus déstabilisant pour les étudiants (Millet, Moreau, 2010).

¹³⁵ D'où parfois « la nostalgie du lycée et de sa discipline qu'expriment ceux qui, pour réussir, ont besoin d'être libérés de la liberté que l'université, au contraire, leur octroie sans compter. Nostalgie par exemple du contrôle proprement disciplinaire que l'enseignant n'assure plus à l'université, faisant disparaître l'une des conditions d'une bonne réception du discours pédagogique » (Convert, Pinet, 1993, p. 243-244).

d'étudiants qui non seulement s'orientent souvent en sociologie par choix forcé, mais qui finissent aussi régulièrement par construire ailleurs l'avenir que leurs études ne définissent pas clairement, par exemple en délaissant « progressivement la fac pour le travail à côté » (Pinto, 2010). D'autant que cette organisation institutionnelle des apprentissages autorise une structuration élastique (Beaud, 1997) des pratiques dans le temps. Parce qu'il n'officialise plus (ou moins) la coupure entre le scolaire et le non-scolaire, et parce qu'il ne détermine plus les temps de passage qui dictent l'ordre et l'enchaînement des activités, l'emploi du temps prescrit favorise l'intrication entre sphères d'activités sociales habituellement distinctes, et en particulier l'« immixtion du domestique dans le scolaire » (Convert, Pinet, 1993, p. 251). C'est le cas chez ces étudiants qui, en raison de la configuration de leurs relations familiales ou amicales, parce qu'ils ne disposent pas d'une pièce à part (d'un lieu spécifique) pour travailler, parce qu'ils sont en charge de responsabilités domestiques (dans le cadre d'une division sexuelle des activités par exemple) ou professionnelles, parce qu'ils habitent en couple, avec des amis ou des frères et sœurs, doivent faire face à de multiples sollicitations extérieures à l'étude, rencontrent des difficultés pour isoler le travail universitaire des autres activités sociales. Dans ces conditions, le fait d'étudier apparaît souvent moins comme « un état ou un style de vie spécifique (...) qui imprégnerait tous les aspects de l'existence » que comme « une réalité seulement juxtaposée aux autres compartiments de la vie quotidienne » (Ibidem, p. 250). En ayant peu d'heures de cours et peu de travail personnel, les étudiants de sociologie se trouvent « libérés » des contraintes les mieux faites pour imprimer une régularité aux pratiques d'apprentissage. Cette « liberté » contribue ainsi à la faible autonomie du temps et du lieu d'études relativement aux autres temps et lieux sociaux, et place les étudiants face une alternative compliquée : pratiquer le mélange des genres lorsque ayant à travailler scolairement chez eux l'espace des relations domestiques et amicales interfère avec le travail universitaire ; s'astreindre à une auto-prescription, toujours difficile à tenir, de séquences spatio-temporelles séparées tentant de recréer, au sein de la sphère privée, l'espace de travail autonome que l'institution ne prescrit plus.

Du côté des étudiants de médecine, le rythme soutenu des études, qui suppose à la fois une charge de travail personnel importante et un emploi du temps volumineux, tend à exclure la possibilité même de pratiques de multi-investissements, tout comme certains profils tels l'étudiant en reprise d'études « pour le plaisir » ou en situation d'attente, l'étudiant salarié¹³⁶ partagé entre ses obligations professionnelles et universitaires ou encore l'étudiant par défaut ou hésitant, et avec eux certaines conditions d'études plus fréquemment associées à l'existence de retards scolaires, de pratiques d'abandon universitaire ou de réorientation. Si les étudiants en médecine n'ont guère plus d'heures de cours que les étudiants de sociologie, les stages hospitaliers qu'ils doivent assurer en tant qu'externes quatre demi-journées par semaine en plus de leurs enseignements doublent les volumes

¹³⁶ Dans ce contexte d'études, l'emploi salarié éventuellement occupé est souvent en lien avec les études, compte peu d'heures travaillées dans la semaine et s'apparente à la quête d'un complément financier plutôt qu'à un financement véritable.

horaires. Ce ne sont pas moins de cinq cents heures de cours et environ quatre cents heures de stages que les étudiants de troisième année doivent assumer annuellement au moment de mon enquête. Ces obligations journalières et régulières de l'emploi du temps, tout comme le volume de travail personnel à accomplir, constituent une force régulatrice des activités étudiantes qui met et maintient au travail, empêche la flânerie, rythme l'effort d'apprentissage, limite les possibles. Les journées et les semaines sont organisées de l'extérieur par des horaires qui obligent à se lever tôt chaque matin (pour aller en stage) et souvent à se coucher tard le soir (pour reprendre les cours). Les journées décrites par les étudiants en médecine sont dominées par les activités universitaires. Ils se lèvent entre sept et huit heures pour se rendre à leurs stages hospitaliers. Le stage clinique se prolonge jusqu'à la mi-journée, parfois même jusqu'en début d'après-midi, ce qui conduit les étudiants à « manger sur le pouce » avant d'aller en cours l'après-midi. Des variations apparaissent ensuite selon que les étudiants se rendent aux enseignements de l'après-midi ou rentrent chez eux pour « potasser » leurs cours. Survivre dans cet univers d'études suppose des étudiants qu'ils passent l'essentiel de leur temps sur les apprentissages. Les difficultés de l'emploi du temps se situent dans la rareté relative du temps disponible pour le travail personnel. La préoccupation des étudiants est surtout de ne pas prendre de retard dans la reprise des cours tant l'accumulation des contenus à apprendre, qui fonctionne comme une sorte d'alerte et de rappel à l'ordre, rend ensuite tout retard difficile à récupérer. De ce point de vue, les étudiants en médecine se caractérisent par une éthique de la besogne « en ce qu'ils privilégient dans leurs études les comportements d'investissement. (...) Assujettis à un travail en cours plus astreignant que dans les autres universités (...), ils s'imposent surtout un travail personnel plus considérable » (Baudelot et al., 1981, p. 82) qu'ils considèrent comme la condition *sine qua non* de leur réussite aux examens. Ils déclarent s'adonner entre une et quatre heures de travail par jour, hors périodes de révisions traditionnellement plus intensives, pour reprendre les cours de la journée ou de la semaine. Ils étudient régulièrement les soirs et les week-ends, exception faite de ceux qui choisissent de ne pas assister aux cours et les reprennent du coup les après-midi. Si le fait de travailler le soir et le week-end peut être le signe, pour certains étudiants ayant peu d'obligations universitaires, d'un dilettantisme ostensible appuyé sur des conduites d'inversion et d'arythmie temporelles (Verret, 1975, p. 79), ce n'est pas le cas ici. Ces pratiques sont au contraire le signe d'un grand ascétisme scolaire¹³⁷, celui d'étudiants sélectionnés, inscrits dans un cursus de formation à forte valeur symbolique, à l'avenir tout tracé, fortement encadré par un programme de formation institutionnel qui mise sur l'intensité des contenus à apprendre et de l'usage du temps.

2.2. Les matrices disciplinaires comme cadres sociocognitifs

L'analyse ne saurait néanmoins rendre compte complètement des logiques qui organisent les pratiques étudiantes si elle devait s'en tenir à la description des seuls effets de filtres

¹³⁷ À leurs 23 heures d'enseignement et à leurs stages cliniques viennent encore s'ajouter 23 heures de travail personnel, dont 7 le week-end (Lahire, Millet, Pardell, 1997, p. 21).

scolaires produits par les matrices disciplinaires. Il faut encore y ajouter les effets de cadrage cognitif et disciplinaire par lesquels les matrices imposent des contenus socialisateurs, développent des logiques cognitives, engendrent des formes de pensée, et qui résultent de l'articulation de toute une série de propriétés pédagogiques (type d'enseignements, sanctions des connaissances, supports de travail, nature des exercices, etc.) avec un ensemble de savoirs (scientifiques ou littéraires, appliqués ou fondamentaux, nomologiques ou historiques, intégrés ou polymorphes). De ce point de vue, les matrices disciplinaires constituent un ensemble spécifique de présupposés, d'évidences, de croyances, de valeurs, mais aussi de théories, de techniques, de méthodologies, et plus largement de logiques cognitives à l'œuvre dans la matérialité des savoirs et des actes de travail. Lorsqu'ils entrent dans une discipline d'études donnée, les étudiants pénètrent un univers particulier, relativement autonome, d'exigences, se confrontent à des types de savoir et des types de dispositif pédagogique ou didactique différenciés (il faut tenir compte des deux) qui ne supposent ni les mêmes rapports à la connaissance ni les mêmes représentations du travail universitaire. Les variations peuvent intervenir dans le contenu des tâches et des exercices à réaliser (dissertations, QCM, exercice de type problème) comme dans les finalités cognitives de l'apprentissage (restituer ou fabriquer, reproduire ou s'approprier, décider ou interpréter) ; elles dépendent du type de cultures savantes (tournée vers la maîtrise des choses *versus* des idées) ou encore du type de technologie intellectuelle¹³⁸ disponible et nécessaire à l'appropriation des savoirs étudiés. Les impératifs cognitifs variant d'une discipline à l'autre, il est (socio)logique que les contenus et les modalités du travail universitaire des étudiants varient simultanément avec les disciplines d'études. L'architecte est orienté vers la maîtrise des choses, travaille avec des maquettes, des plans, des cartes, des mesures, dessine autant qu'il écrit, trace ou modèle plus qu'il ne commente, calcule autant qu'il rédige, mobilise des lois élémentaires comme celles de la gravité. Le philosophe s'intéresse d'abord au monde des idées, travaille avec des livres et des gloses, croise les points de vue, commente les textes et les auteurs, use d'un capital de références érudites, déconstruit la *doxa*, questionne et théorise, etc., là où d'autres pratiquent l'expérimentation en laboratoire, établissent des équations, observent à la longue vue, auscultent, diagnostiquent, prescrivent et palpent¹³⁹. Le fait de s'affronter à un type de savoir ou un autre, à une culture scientifique, technique ou littéraire (physique, littérature, géographie, informatique, sciences de l'éducation, économie, etc.), avec ses dispositifs, son histoire, ses outils et ses finalités, produit des effets concrets sur les pratiques et les dispositions cognitives des étudiants. Les connaissances acquises peuvent être mises au service de l'action et de la décision sur les choses ou sur les hommes ou être mobilisées aux seules fins de la connaissance (Grignon, 2008). On ne lira pas le même type de textes ou de documents imprimés (l'offre n'est déjà pas la même), avec la même intensité et la même régularité,

¹³⁸ C'est-à-dire du type d'outillage (livres, cours, photocopiés, dictionnaires, annales, schémas, index, lexiques) et du type de techniques (récitations écrites, mémorisations visuelles, lecture informative ou herméneutique, fiches de synthèses, fiches de lecture, notes personnelles, annotations).

¹³⁹ On trouvera de belles figures historiques de la pluralité des formes du travail intellectuel dans le livre de Marcel Détienné *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne* (1992).

selon les disciplines. Les textes eux-mêmes peuvent, par l'organisation interne et matérielle qu'ils doivent pour partie à la structure des savoirs contenus, offrir des protocoles de lecture¹⁴⁰ (Chartier, Martin, 1989) différenciés qui impliquent des modes d'appropriation variés, mais contraints de la part des lecteurs¹⁴¹ : textes à lire ou à compulser, lecture informative ou lecture exégétique, lecture de modèles ou lecture séquentielle imposée par la forme narrative du récit (Grenier, Grignon, Menger, 2001) par exemple. Mais de même, la lecture de textes imprimés et la matière professée peuvent occuper une place inégalement importante dans les apprentissages selon le type de dispositifs pédagogiques mis en place. Central et aboutissement pour les uns, le cours constitue un point de départ pour d'autres. Le rôle occupé par la production de textes peut être essentiel à sa formation ou au contraire parfaitement inexistant. Ici, le recours à l'écriture se limite à des actes de copie et de prises de notes quand il est ailleurs un outil d'exposition et d'argumentation. Certains contextes d'études attendent de leurs étudiants qu'ils développent un savoir synthétique, des formes rapides et modélisées de raisonnement quand d'autres visent l'érudition, l'approfondissement et l'amplification. Les formes d'évaluation de la connaissance tantôt privilégient la restitution ou la reproduction des savoirs appris, avec une sanction rapide et tranchée de la connaissance, tantôt la construction argumentée et la réflexion, avec des sanctions différées et plus approximatives (le temps du QCM n'est pas celui du dossier). Tout n'est donc pas équivalent en matière d'apprentissages universitaires selon les disciplines, et les étudiants qui évoluent dans ces univers de pratiques et d'exercices différenciés se socialisent à des manières d'étudier et au-delà à des rapports aux savoirs, à la culture, au temps, etc., dissemblables. La position consistant à faire comme si les différents types de savoirs à s'approprier n'exerçaient aucune action socialisatrice spécifique sur les étudiants et ne produisaient pas un ensemble d'effets particuliers sur les modes de pensée, les pratiques d'apprentissage, paraît donc difficilement tenable¹⁴². Contre l'oubli des savoirs et des formes matérielles du travail intellectuel dans l'étude des réalités étudiantes, je me suis donc attaché à saisir ce que les modes de socialisation universitaires devaient aux formes d'apprentissage et aux types de savoirs à s'approprier. Si les étudiants peuvent étudier pour bien des raisons, et le faire sous des formes et dans des conditions dissemblables, les apprentissages (suivre un cours, apprendre un cours, prendre des notes, organiser son temps, lire, faire des exercices...) ne sont pas « à côté » de la vie étudiante, mais en son sein. Ma construction d'objet s'est ainsi attachée à compléter les acquis en matière de sociologie de l'éducation sur les effets des inégalités culturelles dans le rapport aux savoirs par une

¹⁴⁰ Qui déterminent avec plus ou moins de sévérité les possibles matériels et textuels de l'appropriation.

¹⁴¹ D'où la nécessité, comme l'écrit Jean-Louis Fabiani à la suite de Roger Chartier, de prendre en compte la matérialité de l'objet dans l'analyse des pratiques : « Il faut donc associer la description serrée des pratiques à la prise en compte de la matérialité des supports » (Fabiani, 1995, p. 200).

¹⁴² C'est pourtant ce que laissent entendre Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin lorsque, évoquant « le système des oppositions pertinentes » en matière de grandes écoles (opposition selon le sexe, opposition selon le type de débouché : université-recherche *versus* pouvoir économique-pouvoir bureaucratique et opposition entre « grandes » et « petites » écoles), ils balaient comme une opposition se livrant « au premier regard » celle existant « entre les écoles littéraires et les écoles scientifiques, si puissantes dans les représentations » (Bourdieu, Saint-Martin, 1987, p. 3).

sociologie du savoir ou de la connaissance soucieuse de saisir les effets impliqués par la nature cognitive des savoirs à s'approprier sur les modes d'apprentissage et les formes de conscience.

2.2.1. Formalisation des savoirs et pédagogie du silence

Je l'ai dit plus haut, les savoirs savants trouvent dans l'histoire des conditions de possibilité particulières qui renvoient à des transformations dans la technologie intellectuelle des systèmes et des produits culturels, au principe de l'avènement d'une « tradition d'examen critique », d'un travail de formalisation écrite des savoirs savants (Goody, 1979 ; Havelock 1981 ; Détienne 1992). Les savoirs et les habitudes intellectuelles furent par exemple bouleversés par les transformations dans l'organisation matérielle des supports textuels-graphiques, leur partition et codification (Svenbro, 1988 ; Chartier, Martin, 1989). Il reste que tous les savoirs savants ne sont pas formalisés au même degré. Entre les sciences mathématisées pour lesquelles la formalisation est un outil de la pensée confondu avec la pensée elle-même (Grignon, Kordon, 2009), dont les contenus sont modélisés, et les sciences du récit (ou historique) qui pensent en mots et raisonnent en langage naturel (Passeron, 1991), dont les contenus prennent la forme de commentaires séquentiels, de discours thétiques, il existe des variations dans l'organisation matérielle et intellectuelle des corpus, leurs degrés de codification comme dans les postures de ceux qui s'y adonnent. Pour des raisons de construction historique, mais aussi d'objets, certains savoirs sont plus formalisés que d'autres, c'est-à-dire modélisés, systématisés, en un sens grammaticalisés. Et ces différences trouvent généralement des traductions aussi bien dans la culture matérielle des disciplines (types de supports, formes des textes, nature des énoncés, etc.), dans le type de corpus disponibles (modèles, annales, dictionnaires, grammaires, manuels, etc.), que dans les modes de formation ou de transmission privilégiés. Or, « la part de la pédagogie du silence, faisant une faible place à l'explicitation et des schèmes transmis et des schèmes mis en œuvre dans la transmission, est sans doute d'autant plus grande (...) que les contenus, les savoirs, les modes de pensée et d'action sont eux-mêmes moins explicites, moins codifiés » (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 194). Travail de formalisation logique, la codification « minimise l'équivoque et le flou » de la pratique « en produisant des classes claires, en opérant des coupures nettes, en établissant des frontières tranchées » (Bourdieu, 1986, p. 42). En réglant les fondements du savoir, elle confère « cette constance qui assure la calculabilité et la prévisibilité par delà les variations individuelles et les fluctuations temporelles » (Ibidem). De ce point de vue, j'ai montré que la médecine et la sociologie présentaient une série de variations significatives dans la formalisation de leurs corpus et de leurs exigences, et que ces variations pouvaient être imputées à la fois à des différences dans le fonctionnement épistémologique, dans les finalités d'usage des savoirs comme dans le type de cultures savantes et didactiques. L'étude montre aussi que les apprentissages en médecine font une place sans doute moins importante à l'équivoque, à l'implicite ou au flou dont parle Pierre Bourdieu que la sociologie dont les objectifs et les moyens de formation sont largement indéfinis.

2.2.2. Technique empirico-rationnelle versus science de la narration

Au plan épistémologique d'abord, la médecine peut être définie à la manière de Durkheim, comme une théorie pratique, à mi-chemin entre la science et l'art comme « pratique pure sans théorie » (Durkheim, 1995-[1922], p. 79). En tant que telle, elle ne se définit pas seulement comme un savoir pratique, fruit d'un apprentissage sur le tas¹⁴³, mais comme un savoir en quelque sorte grammaticalisé, dont les connaissances sont orientées à des fins pratiques et dont l'application résulte de la mobilisation à son profit de connaissances forgées pour une part en dehors d'elle, à partir de sciences constituées (chimie, biochimie, biologie, épidémiologie, neurosciences, physiologie, physique, etc.). À bien des égards, elle est un savoir hybride, difficile à qualifier, qui emprunte à plusieurs disciplines aux formes d'intelligibilité différenciées. Elle est, pour emprunter l'idée à Canguilhem (2009 [1966]), une technique placée au carrefour d'un ensemble de sciences et de savoirs diversifiés. Ses corpus mêlent à la fois des connaissances de type empirico-rationnel comme la clinique, la séméiologie par exemple, et des connaissances expérimentales. Elle établit ainsi son activité sur des savoirs expérimentaux, des lois (physiologiques, physiques ou chimiques), des grammaires séméiologiques¹⁴⁴ (séméiologies médicale, chirurgicale, etc.), des tableaux cliniques, qui donnent aux connaissances un caractère relativement systématique et cumulatif. Le tout s'objective jusque dans l'organisation matérielle des livres ou dans les *curricula*, lesquels proposent, les premières années d'études tout au moins, un fonds commun de *data* à mémoriser (lois, mécanismes, désignations, schémas, traitements, tableaux cliniques).

De son côté, la sociologie, en tant que science historique, travaille sur une matière sociale contextuellement variable, dont la richesse est relativement inépuisable¹⁴⁵. Les conditions mêmes de l'observation historique qui, par définition, « n'offre ni répétition spontanée ni possibilité d'isoler des variables en laboratoire » (Passeron, 1991, p. 25) font que la sociologie, tout comme les sciences sociales dont « l'historicité de l'objet est le principe de réalité », ne peut donner à ses différents énoncés la forme logique de la loi ou de la règle, qui introduirait la possibilité d'établir des grammaires de faits ou de règles sur le fonctionnement du monde social. Ce que le sociologue constate ici n'est pas toujours vrai ailleurs ; ses résultats sont ancrés dans des contextes précis (qui peuvent être très étendus), et passent par leur désignation. En termes d'organisation du savoir, la sociologie voit cohabiter plusieurs paradigmes, peu intégrés entre eux et même conflictuels. Elle s'offre ainsi aux apprentissages comme une mosaïque de travaux (Berthelot, 1996, p. 159), une

¹⁴³ Comme semble l'affirmer Pierre Bourdieu dans son intervention : « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX et XXème siècles*, Paris, Édition du CNRS, 1985, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et par l'EHESS, les 25 et 26 juin 1984, 283 pages.

¹⁴⁴ Historiquement, la séméiologie est le résultat d'un immense travail graphique de codification des faits médicaux (Foucault, 1963).

¹⁴⁵ Comme le montre Jean-Claude Passeron (1991), mais aussi Claude Grignon (2008), à la suite de Max Weber (1992 [1965]), il faut redire le caractère inépuisable, et donc toujours révisable, des contextes historiques qui, en outre, sont faits d'intentionnalités irréductibles à l'exposé de lois fonctionnelles.

matrice d'activités diversifiée¹⁴⁶ (Ibidem, p. 158) (de lignes d'analyse, d'approches, de méthodes, de concepts) dans laquelle chaque chercheur puise différemment. La connaissance y est de nature moins impersonnelle qu'en médecine. Les travaux, les enquêtes, les théories sont marqués du sceau d'un auteur, d'une pensée, d'une école. Loin de se limiter à la matière des cours ou des manuels, le savoir se répand dans un jeu de références entremêlées que les étudiants doivent apprendre à décrypter.

2.2.3. Théorie pratique versus savoir de la recherche

Du point de vue des finalités d'usage, les facultés de médecine axent leurs efforts sur la formation de praticiens. Directement issues des écoles spéciales, les facultés professionnelles de médecine ont d'emblée eu pour mission la formation d'un personnel de santé qualifié, garant de la santé publique. L'enseignement y était dès le départ clairement finalisé. Comme le montre Antoine Prost, les objectifs de la formation n'étaient pas « de cultiver une science, mais de préparer à des grades professionnels ; la science y est un moyen, non un but, et elle cesse d'être enseignée au point même où elle cesse d'être utile » (Prost, 1968, p. 225). Si depuis, avec l'avènement de la médecine expérimentale, la recherche occupe une place plus importante dans la formation, il reste qu'aujourd'hui encore, les facultés de médecine axent l'essentiel de leurs efforts sur la formation de praticiens, non de chercheurs¹⁴⁷. Comme l'indique Eliot Freidson, « dans la mesure où la pratique médicale fait tant soit peu usage de la science, cet usage obéit à une orientation caractéristique : il s'efforce de l'appliquer plutôt que de la créer ou d'y contribuer » (Freidson, 1984, p. 172). En d'autres termes, la science définit les contenus à connaître pour éclairer la pratique ; elle n'est pas une activité d'apprentissage pour les jeunes étudiants qui doivent apprendre des contenus scientifiques déjà constitués, présentés comme incontournables, avant même toute pratique médicale. Cela a des effets sur les apprentissages : « savoir » ne suppose pas d'interroger les fondements des connaissances transmises, ni le développement de postures d'appropriation critique ; avant de pouvoir interpréter et diagnostiquer, il est question de restituer des faits, la séméiologie de telle maladie, le système immunitaire dans les situations normales et pathologiques ou encore dans ses aspects moléculaires, cellulaires, physiologiques, tels ou tels mécanisme biologique, traitement thérapeutique, manifestation symptomatique, loi physiologique, désignation pharmacologique. La pratique du savoir n'implique aucune activité de « problématisation » ; elle relève avant tout de la réitération.

La sociologie présente une orientation pratiquement inverse. À l'université, il est question d'y former les étudiants « à la recherche par la recherche ». D'un côté, les étudiants doivent mettre en œuvre des compétences de type scolaire qui renvoient à l'apprentissage de la matière professée et à sa restitution. D'un autre côté, les connaissances transmises et à

¹⁴⁶ Diverse, la médecine l'est aussi de par la pluralité des savoirs sur lesquels elle prend appui et se constitue. Mais à la différence de la sociologie, cette diversité s'apparente davantage aux différentes pièces identifiables d'un puzzle, où chaque partie tient sa place dans et de l'ensemble, que de la mosaïque.

¹⁴⁷ Et ce n'est qu'assez tard dans le cursus, et en tout cas pas en troisième année, que les étudiants sont amenés à suivre des certificats d'initiation.

s'approprier sont déterminées par la pratique d'initiation à la recherche, c'est-à-dire de façon non systématique, par tâtonnements empiriques et lectoraux, dans une perspective donnée. Les problèmes mis à l'étude définissent alors les thèmes dans lesquels les étudiants sont amenés à entrer et à se cultiver. De même, le type de terrain ou d'objets soumis à l'interrogation sociologique décide des orientations méthodologiques de la formation. Dans ce cadre, les contenus de savoir transmis relèvent de l'initiation, et celle-ci pour une bonne part d'une pratique et d'un faire qui amènent les étudiants à se saisir du savoir par morceaux ou par bribes, sans qu'une vue d'ensemble ne leur soit toujours donnée (de toute façon rarement dispensée dans un cadre universitaire), sans que des frontières claires ne viennent borner ce qu'il y a à connaître. À côté de la matière professée et même au sein de la matière professée, les apprentissages se font en relation avec un savoir ouvert, un univers de débats et de constats en construction, à problématiser, qui définissent moins un programme détaillé de choses à connaître impérativement qu'un ensemble d'orientations et de pratiques plus ou moins définies. Ceci s'avère d'autant plus vrai que nombre d'opérations du raisonnement sociologique ne se laissent pas réduire à l'occurrence de modèles qu'il suffirait de respecter et d'appliquer une fois pour toutes, quels que soient les situations d'enquêtes, les problèmes et les objets de recherche. Autant que des contenus définis, les étudiants doivent se saisir de postures (savoir négocier un terrain d'enquête, mener un entretien, administrer un questionnaire, analyser des données, mais aussi apprendre à problématiser, etc.) dont la particularité est sans doute de s'apprendre par une série d'ajustements successifs. Une bonne partie de l'effort d'appropriation du savoir relève d'un ensemble de tours de main appris en lisant, en enquêtant, en écrivant, sans toujours beaucoup de visibilité.

2.2.4. Culture scientifico-technique versus culture lettrée

J'ai enfin montré comment la médecine, qui longtemps consista en une exégèse du livre s'était peu à peu « délittéralisé » au profit d'une culture scientifico-technique du soin appuyé sur l'observation des faits ; d'abord sur l'anatomo-clinique puis, plus tard, sur la physiologie expérimentale. Cette « délittéralisation » de la médecine en a éloigné la pratique et l'apprentissage de la relation aux textes. Ce n'est pas sans effet sur les modes de pensée des étudiants, sur les types de supports qui sous-tendent le travail intellectuel, les manières de lire par exemple. Comme l'ont montré Becker et *al.*, la difficulté se situe non dans la documentation et la lecture, mais dans le fait de savoir trier la masse des choses à apprendre, « car il y a plus de faits qu'ils ne peuvent en apprendre » (Becker, Geer, Hugues, Strauss, 1961). Reprendre les cours, accomplir « des tours » entre les matières, surligner, recopier pour apprendre par cœur, faire les annales, etc., sont les habitudes d'apprentissage qui permettent de préparer des évaluations de nature technique (QRL¹⁴⁸, QROC¹⁴⁹, études de lames en TP, analyse de radiographies, QCM¹⁵⁰).

¹⁴⁸ Questions rédactionnelles longues.

¹⁴⁹ Questions rédactionnelles ouvertes courtes.

¹⁵⁰ Questions à choix multiples.

Les cours dispensés en sociologie introduisent pour leur part à des enquêtes, à des courants théoriques, à des auteurs, etc., mais ne sont pas censés se suffire à eux-mêmes. Les bibliographies enseignantes renvoient les étudiants vers d'autres textes qui, loin d'être fermés sur eux-mêmes, s'inscrivent dans un espace plus ou moins structuré de points de vue. Loin de les confronter à des contenus finis, l'apprentissage de la sociologie implique que les étudiants s'emparent de textes assez divers par leur taille, leurs objets, leurs objectifs. Les étudiants se montrent d'ailleurs souvent déconcertés par la nature même du travail intellectuel à fournir et éprouvent des difficultés à s'en faire une représentation. Que l'apprentissage relève d'un travail de fabrication intellectuelle et de documentation personnelle n'y est sans doute pas pour rien, d'autant que l'origine sociale et surtout scolaire de ces étudiants est souvent loin de les avoir tous préparés à ce genre d'exercices (Beaud, 2002, 2008). Que la sociologie, telle qu'elle est transmise, s'offre sous la forme de postures scientifiques à réinvestir n'est pas non plus indifférent. Chaque nouvel exercice (un exposé sur un livre, un auteur, un objet de recherche, un sujet de dissertation) peut être l'occasion de « réinventer » ce qu'il y a à faire, à dire et à penser, et de redéfinir les limites, les orientations et l'organisation de son travail personnel. Les dossiers, dissertations, fiches, en fonction desquels les étudiants étudient laissent ouvert le champ des investigations et du flou sur les objectifs à atteindre. C'est au travail documentaire et d'écriture qu'il revient de cerner les contours des questions mises à l'étude, leurs enjeux, leurs lignes de force. Que faut-il lire et comment ? Que faut-il retenir ? Quels sont les enjeux et les questions à soulever ? Comment rédiger un texte ? Il y a dans ces points davantage d'incertitudes que dans le bachotage de contenus prémâchés.

3. De quelques techniques d'apprentissage en médecine et en sociologie

3.1. Le « par cœur » des études médicales

3.1.1. Bachotage et mémorisation des contenus de cours

Face à la variété des domaines de savoirs à maîtriser, les cours fonctionnent en 3^e année de médecine comme des catalyseurs du travail intellectuel qui, en plus de concentrer et d'optimiser le nombre d'informations transmises, discernent parmi les faits, délimitent ce qu'il y a à connaître. Les difficultés principales du travail universitaire résident dans l'organisation de l'important effort de mémorisation des contenus de cours. Les formes de transmission qui placent les cours au centre du dispositif pédagogique fonctionnent comme une puissante injonction au bachotage. Aussi les étudiants apprennent-ils les contenus du savoir en réécrivant leurs cours. Le cours ne doit pas être seulement lu, il doit être mentalement restituable le jour de l'examen. Dans les entretiens, les métaphores culinaires sont nombreuses qui évoquent l'incorporation d'un savoir (Fraenkel, 1993) : il s'agit de « digérer », d'« avaler », de « faire rentrer », puis de « recracher ». Un premier effort de mémorisation est effectué parallèlement à la lecture. Les plus systématiques lisent leurs notes point par point et réécrivent rapidement au brouillon la lecture qu'ils en font. Ils commencent par un premier paragraphe, puis le récitent au brouillon. L'opération est répétée sur un deuxième paragraphe, puis un troisième, enfin sur tout un chapitre de cours.

Celui-ci entièrement vu, il est réécrit « de tête », pour « voir ce qu'il en reste ». Ce faisant, les étudiants repèrent leurs trous de mémoire pour y revenir. On a là une pratique de lecture ruminée et grommelée où la copie sert un apprentissage et un savoir « par cœur ».

3.1.2. Les dangers de la documentation personnelle

Dans ce cadre d'apprentissage, les étudiants sont rapidement conduits à voir dans le travail de documentation personnelle un risque d'égarement. Nombreux sont ceux qui, interrogés sur leurs lectures, expriment le souci « de se poser le moins de questions possible pour ne pas perdre de temps ». C'est dans les termes du danger que ces étudiants évoquent la documentation personnelle du reste explicitement découragée, dès la première année, par les enseignants et les étudiants des années supérieures. L'impérieuse nécessité dans laquelle ils sont d'avoir à apprendre par cœur la plus grande quantité de choses possibles en un minimum de temps génère chez eux un goût pour les trajectoires cognitives les plus rectilignes d'ailleurs permises par le « prémâchage » professoral. Mieux vaut être « réaliste » et rester « sur les rails, dans la voie toute tracée ». C'est l'utilité qui prime, la préparation exigeante des examens davantage que l'approfondissement ou l'érudition. Lorsqu'une difficulté se pose, c'est d'abord par des voies détournées du livre que les étudiants tentent d'y répondre : le cours d'un camarade, une demande formulée aux étudiants des années supérieures, un cours des années précédentes peuvent suffire pour obtenir l'information recherchée, et évitent de passer du temps en recherches personnelles. Mais si elle doit avoir lieu, la lecture d'imprimés, qui dans les enquêtes¹⁵¹ et les entretiens est présentée comme une pratique concurrente de l'étude, est la plus rapide possible. Les dictionnaires médicaux dont les étudiants possèdent un exemplaire sont consultés pour les termes spécialisés de la langue médicale. Les annales permettent d'évaluer le travail d'incorporation des contenus de cours, et de s'entraîner aux questions d'examens. Les atlas servent à visualiser, par exemple un schéma d'anatomie. Les abrégés et manuels fournissent des compléments d'information. Aux questions qu'ils se posent à partir de leurs cours, ces étudiants répondent par des opérations de lecture courtes et ciblées.

3.1.3. Des textes qui se compulsent plus qu'ils ne se lisent

Le caractère systématique du savoir médical s'objective jusque dans la structure matérielle des ouvrages médicaux¹⁵². Les livres constituent souvent des sommes très architecturées où les procédés de mise en texte, d'énonciation graphique et les matières annexes découpent, discernent, classent. Les tables analytiques, lexiques, glossaires et index qui entourent le cœur du texte y sont des instruments de lecture indispensables, qui autorisent les usages finalisés du texte, tournés vers une information donnée. Les protocoles de lecture inscrits dans les ouvrages forcent les lectures discontinues, centrées sur des morceaux du texte. Le livre de médecine appartient à cette catégorie d'ouvrages qui se compulsent plus qu'ils ne se

¹⁵¹ « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude MRT/MP Conseil/Fluo sur les librairies Campus, *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7.

¹⁵² « Il n'y a que dans les revues médicales où tu as vraiment un texte comme ça [c'est-à-dire séquentiel], rarement dans les bouquins, c'est quand même structuré » déclare l'un des enquêtés.

lisent. L'orientation de la lecture, les choix des livres, les objectifs de lecture, peuvent s'appuyer sur tout un stock documentaire organisé par matières, par domaines, par chapitres, par problèmes, par cas, qui facilite l'identification et la sélection des ressources disponibles. Aussi est-ce tout « naturellement » que ces étudiants recourent aux index, glossaires, lexiques, tables des matières qui entourent le texte, en rationalisent le contenu, en démultiplient les entrées possibles ou les prises. L'ordre du texte n'a pas d'importance. Il n'est pas lu d'un bout à l'autre, de façon séquentielle, mais par fragments. Le livre est feuilleté, parcouru, sondé plus que déchiffré. Outre le fait que les matières analytiques du livre permettent aux étudiants de choisir rapidement l'ouvrage à compulsurer, de voir par exemple rapidement s'il contient ou non l'information recherchée, elles constituent, en raison du volume des ouvrages, et de leur caractère énumératif, le préalable nécessaire à sa consultation. Les étudiants en médecine réalisent donc des lectures informatives. Lorsqu'ils recourent aux livres, c'est toujours dans une perspective déterminée : celle liée à la nécessité de compléter un cours, d'y apporter une vérification sur une bactérie, une définition, un schéma, une notion, une tumeur... Tout l'art de la lecture réside dans le fait de savoir extraire du texte une explication sans y entrer.

3.1.4. Des sanctions tranchées, dans l'ordre du vrai et du faux

Inséparables de la nature sociocognitive des savoirs transmis, les formes d'évaluation ont une influence importante sur les modalités du travail intellectuel parce qu'elles impliquent des tâches préparatoires définies. Les sanctions qui prévalent en médecine reposent sur des procédés techniques, QRL¹⁵³, QROC¹⁵⁴, études de lames, analyse de radiographies, QCM, qui supposent généralement de savoir trancher le vrai du faux. Les sanctions les plus en lien avec le travail de documentation personnelle sont absentes. Qu'il s'agisse des QCM, des QROC, des QRL, ces exercices supposent que les étudiants répondent « sans réfléchir », c'est-à-dire rapidement, de façon presque mécanique ou automatique. Face à un QCM, les étudiants savent ou non répondre, disent vrai ou faux et doivent décider vite. L'objectif n'est pas d'élaborer, sur une question donnée, un raisonnement qui serait le résultat d'un effort de problématisation mené à partir de textes, mais de cocher la ou les bonnes réponses, de réciter mot à mot la description d'un mécanisme physiologique ou immunologique. Le cas clinique implique pour sa part une résolution, c'est-à-dire présuppose une solution : celle du diagnostic. Il repose ainsi sur la mise en œuvre d'expertises médicales, suppose la maîtrise d'une grammaire des signes, laquelle permet à l'observation clinique de produire, par inclusion et exclusion d'hypothèses combinatoires fondées sur la connaissance de tableaux cliniques, un ensemble d'indices convergents vers le diagnostic¹⁵⁵. L'effort est porté vers la recherche de la solution que l'on présuppose immanente à l'exercice effectué. Ces formes d'évaluation, très contraintes et très tranchées, contribuent à cibler les objectifs du travail universitaire. S'il s'agit d'un QCM ou d'un QROC, le travail ne requiert pas les mêmes

¹⁵³ Questions Rédactionnelles Longues.

¹⁵⁴ Questions Rédactionnelles Ouvertes et Courtes.

¹⁵⁵ On trouvera un bel exemple de tableaux cliniques et de raisonnements d'expertise médicale dans (Cicourel, 1985).

impératifs. Chaque étudiant expérimenté le sait, et apprend ainsi par la force des choses que, pour un QCM, il doit diriger son travail en fonction des annales. Faire et refaire ces annales devient peu à peu une étape connue du travail dans une série d'actes d'apprentissage routiniers. Sûrs de leur fait, ces étudiants relient sans hésiter leur réussite aux examens à l'intensité du travail qu'ils fourniront, non à des causes aléatoires ou imprévisibles. Outre les parcours et les propriétés sociales et scolaires des ces étudiants, la délimitation des contenus à apprendre (les cours) et la détermination d'objectifs de connaissance clairs (savoir par cœur) contribuent à créer les conditions d'un sentiment d'emprise ou de contrôle sur ce qui est appris.

3.2. La lecture-écriture des études de sociologie

3.2.1. Se constituer un capital de références

À l'inverse des études de médecine, les études de sociologie font de la lecture d'imprimés une pratique inhérente au travail universitaire (ce qui ne fait d'ailleurs pas des étudiants des lecteurs nécessairement assidus). Certes, les cours introduisent à des enquêtes, à des courants théoriques, à des auteurs. Ils sont plus ou moins repris ou relus, parfois mis en fiches. Mais ces derniers ne sont qu'exceptionnellement à apprendre par cœur comme en médecine. Loin de se suffire à eux-mêmes, les cours ne confinent pas ce qu'il y a à savoir. En ce sens, les étudiants de sociologie ont affaire à des contenus d'apprentissage que, pour une bonne part, il leur appartient d'explorer et de déterminer par un travail documentaire ou par le travail empirique de terrain. Les sanctions qui prévalent supposent des recherches bibliographiques et l'appropriation d'un ensemble de références, de raisonnements, de débats ou de pratiques. Le texte est l'outil à partir duquel les étudiants doivent apprendre à puiser la matière de leurs productions et de leur pratique d'enquête, à réinvestir des langages conceptuels, à entrer « dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner » (Lahire, 1995). Mais pour ce faire, les étudiants ne disposent pas toujours d'un stock documentaire organisé, de questions clairement délimitées sur lesquels prendre appui. Pour eux, il est souvent difficile de trier parmi les mots et les choses, de trouver les « bons » textes à lire, de savoir comment les lire ou ce qu'il faut en retenir. D'autant que là où les étudiants en médecine ont affaire à des ouvrages qui, de par leur taille, leur structure, et leurs contenus, font des outils analytiques, tables, index, glossaires, et sommaires des dispositifs indispensables à leur consultation, nombreux sont les livres de sociologie dont les tables, les têtes de chapitre, les titres et les sous-titres n'ont qu'une valeur indicative et n'en permettent pas l'appropriation rapide.

3.2.2. Réalisme disciplinaire et lectures laborieuses

Les livres commencés restent souvent inachevés. À cela plusieurs raisons qui renvoient aux difficultés du travail de lecture dans ce contexte d'études et aux propriétés sociales et scolaires des étudiants concernés. La première est liée au fait que beaucoup d'entre eux « se méfient des livres, craignent les longues bibliographies, veulent être guidés étroitement sur le type de travail à fournir, la nature des épreuves de l'examen, le mode d'évaluation »

(Beaud, 2006, p. 330) et ne le sont objectivement que de manière assez lointaine. Ils ont souvent du mal à se repérer dans le fonctionnement d'une institution dont ils maîtrisent mal les exigences, les logiques de travail et d'apprentissage (être autonome, critique, repérer et combler ses lacunes, etc.). La seconde renvoie aux contraintes constituées par l'état objectif du marché bibliographique qui, à travers les différentes prescriptions enseignantes, confrontent les étudiants à une profusion de références. Les bibliographies s'ajoutant aux bibliographies, il est impossible de lire l'ensemble des textes prescrits. Dans ces conditions, les étudiants morcellent leurs lectures, multiplient, « pour s'en sortir » plus que par méthode, les ébauches de lectures, tentent tant bien que mal de repérer les passages « intéressants ». Le pragmatisme dont ils font preuve en choisissant la lecture d'un manuel plutôt que les textes d'auteurs, ou encore la lecture d'un article à celle d'un ouvrage, est ainsi pour une part fonction de l'état objectif du marché bibliographique de la discipline (Chartier, Debayle, Jachimowicz, 1993). Une autre raison renvoie à la complexité même des textes à lire et à la nature séquentielle de la lecture à faire. On ne lit pas un livre de sociologie comme on lit un roman. Il ne suffit pas de lire ; encore faut-il retenir quelque chose de sa lecture. Mais surtout, la densité des textes rend la lecture laborieuse. Les étudiants sont souvent « arrêtés » dans leur lecture, doivent « revenir » en arrière, perdent le fil, décrochent. Ils font souvent part de leurs tâtonnements lexiques en entretien, de leurs difficultés face à des structures de phrases qui les forcent à relire plusieurs fois. La lecture universitaire apparaît comme un travail aride et fastidieux qui, au moins au début, décourage, exige de la persévérance. « C'est compliqué à comprendre ». « On bloque », « on sature ». « C'est la galère ». Exercice complexe, la lecture de textes sociologiques l'est donc d'abord en raison des contenus textuels dont les structures et les détours multiplient les obstacles dans le déchiffrement. Il l'est aussi en raison des impedimenta d'une lecture savante séquentielle, appuyée sur le travail d'écriture et de prises de notes, qui ralentit la lecture et en prolonge la réalisation. Les particularités lexicales, syntaxiques, argumentatives des textes, la sophistication des raisonnements et des systèmes d'interprétation mis en œuvre, font qu'il faut, pour lire, démêler, défricher, trier par écrit. Ce n'est finalement qu'à force d'entraînements et d'exercices que, dans le meilleur des cas, les étudiants les mieux armés parviennent à aiguiser leurs compétences, à déchiffrer de moins en moins malhablement des messages savants et à manipuler des corpus textuels.

3.2.3. Lecture active, lecture critique, lecture écrite

Plus qu'une lecture de type informatif, la lecture se définit, en cet espace de savoir, comme une pratique de lecture séquentielle (relativement longue et linéaire) et critique, armée de l'écriture, qui s'effectue plume en main. « Papier », « crayon », « table » ou « bureau » l'accompagnent généralement. Si tous les étudiants de sociologie ne lisent pas avec la même intensité, tous les étudiants sont conduits à un moment ou à un autre à prendre des notes de lecture, à surligner, à gloser, copier des textes, pour un mémoire, un exposé ou un cours. En notant les passages importants d'un texte, en paraphrasant les idées-forces d'une argumentation, en réécrivant un langage conceptuel, en sélectionnant certains extraits de

texte, etc., les étudiants cherchent à être « actifs » dans leur lecture : une lecture qui découpe, sélectionne, dénoue, explicite, commente le texte à s'approprier. Être « actif », c'est d'abord s'imposer une discipline de lecture, soutenue par l'effort d'écriture, une sorte d'autocontrainte. C'est aussi chercher à ne pas subir le texte, mais à le faire sien, en dominant son sujet, son argumentation, ses concepts. L'écriture dans la lecture est une façon de (chercher à) résister aux difficultés du texte, d'en extraire les passages clefs. C'est finalement moins la place occupée par le texte imprimé que les modalités de son appropriation dans une lecture-écriture (Fraenkel, 1993) qui définissent les spécificités de l'apprentissage intellectuel en sociologie. Loin d'être un simple redoublement de la lecture mentale, il faut comprendre cette lecture-écriture dans les deux sens qu'autorise la liaison : d'une part, elle constitue une pratique du lire spécifique (une technique de lecture) dans laquelle l'acte de lecture consiste à copier et réécrire pour partie le texte lu (à prendre des notes) ; d'autre part, elle est une pratique de production dans laquelle écrire (au sens de composer) consiste à reprendre et réinvestir pour inventer à partir de choses déjà inventées. C'est assurément dans cette perspective qu'il faut voir dans la prise de notes une technique de lecture disciplinaire. Tout d'abord parce qu'il y a là des modalités du lire spécifiques, appartenant en propre à l'exercice de certains savoirs qui font du rapport au livre la clef de voûte du travail intellectuel. Ensuite, parce qu'il faut y voir une pratique qui discipline la lecture et son auteur. C'est tout un ensemble de contraintes qui s'imposent par le recours à l'écriture¹⁵⁶. Contraintes corporelles d'abord en ce que s'y définissent des attitudes lisantes, rompues à l'écriture, qui ancrent la lecture-écriture dans la sphère du travail et de l'effort plutôt que dans celle du plaisir. Contraintes du geste d'écriture ensuite qui scandent et hachent le rythme de la lecture, en ralentissent la progression. En soumettant ses voies à l'écriture, non seulement la lecture s'arme de vigilance face aux relâchements prévisibles de l'attention¹⁵⁷, mais elle cherche, comme l'écrit Daniel Fabre, à « dompter » le livre¹⁵⁸ (Fabre, 1993, p. 248), à former la mémoire et le jugement. Il s'agit à la fois d'accéder à la matière principale du livre sans être contraint d'en recommencer la lecture (« ça évite de tout relire ») et de faire du texte une ressource où puiser pour une dissertation, soutenir une réflexion ou étayer une argumentation, une ressource mobilisable à l'occasion de la rédaction d'un texte ou d'un examen par exemple.

3.2.4. Des sanctions éloignées, dans une logique du plus ou moins pertinent

Là où les étudiants en médecine procèdent par matières, et à l'intérieur de chacune d'elles par chapitres, sous-parties et paragraphes, c'est-à-dire travaillent à partir d'unités matérielles définies et maîtrisables lors de séquences relativement courtes (la relecture, la répétition et la mémorisation d'un chapitre), les étudiants de sociologie doivent réaliser des

¹⁵⁶ On comprend du même coup que certains étudiants rechignent à prendre des notes lorsque le besoin ne se fait pas immédiatement pressant. Car s'efforcer à prendre des notes, c'est imposer à soi-même et à sa lecture un ensemble de contraintes qui relèvent de l'exercice d'un rapport de pouvoir. C'est commander à soi-même.

¹⁵⁷ « Si on lit par exemple sans prendre de notes il se peut très bien qu'à un moment on soit en train de rêver ».

¹⁵⁸ Il écrit exactement : « "Dompter" le livre, c'est le copier ».

tâches qui requièrent des séquences d'activité longues et relativement instables (lire, aller sur le terrain, dépouiller, analyser des données, écrire). La rédaction d'un texte sociologique par exemple pose des problèmes d'organisation assez particuliers qui peuvent se traduire par une série de contretemps, d'ajustements ou de revirements, comme le fait d'être contraint dans le temps même de l'écriture à des retours aux textes, ou comme le fait d'éprouver des difficultés dans la formulation de son propos. Il en va de même du travail d'enquête, d'accès au terrain, de construction des outils, de restitution. Ce type de productions fait peser sur la réussite finale du travail entrepris, sur ses objectifs et conditions de réalisation, davantage d'incertitudes qu'un exercice de mémorisation d'une matière préexistante ou qu'un exercice de reproduction de modèles. Les principes et les phases d'élaboration de ce type de productions, qui reposent sur un travail prolongé de documentation, de maturation des idées, de collecte de données, de rédaction (prises de notes, ébauche de plans, écriture au brouillon, mise au propre, corrections, réécritures), demeurent assez généraux et réfractaires à la modélisation. Les exercices qui prévalent en sociologie, dossiers, dissertations, notes de lecture, exposés, etc., mettent ainsi à l'épreuve la capacité des étudiants à entrer dans des problématiques, des logiques empiriques et descriptives propres aux sciences historiques. Ils n'éprouvent pas la connaissance dans la logique tranchée du vrai ou du faux, mais dans celle, plus aléatoire, du plus ou moins pertinent (Lahire, Millet, Pardell, 1997, pp. 49-50). Ce qui est en jeu, ce sont des manières inégalement pertinentes de penser un problème, de manipuler des concepts, de mobiliser des auteurs, de conduire l'enquête, d'interpréter un matériau empirique, de rédiger et d'argumenter en langage naturel. Ces principes laissent planer un flou sur la teneur du travail à faire que les QCM ou des QRL auxquels sont soumis les étudiants en médecine tendent à dissiper. Mon questionnement, mon texte, est-il sociologique ; ai-je rompu avec le sens commun ; cette référence n'est-elle pas contradictoire avec telle autre ; qu'est-ce qu'une problématique théorique ; ai-je bien mené mon entretien ; comment faire parler mes variables quantitatives, etc. ? Il y a là des incertitudes qui découlent pour partie de la difficulté dans laquelle se trouvent les étudiants pour accéder à des critères d'appréciation nécessaires à l'évaluation de la qualité disciplinaire du travail demandé¹⁵⁹. Adossés à une logique du plus ou moins pertinent, les exercices demandés contribuent à rendre plus complexe, donc malaisée, en dehors des interventions des enseignants — qui d'ailleurs souvent restent évasifs et ne savent pas expliciter autrement que par des conseils généraux des attentes qu'eux-mêmes maîtrisent en pratique (apprenez à poser les bonnes questions, il faut lire, lisez les bons livres, faites des plans, il ne sert à rien d'apprendre vos cours, il faut aller sur terrain, etc.) —, l'évaluation par les étudiants de leurs propres productions. Comme en témoignent certaines réflexions parfois formulées à l'adresse des enseignants¹⁶⁰, ces

¹⁵⁹ « C'est sûr qu'à des moments on se pose des questions, est-ce qu'il faut vraiment faire comme ça ? » ; « Des fois on a peur de ne pas avoir complètement cerné le truc » ; « j'ai l'impression que même les profs savent pas nous dire comment il faut faire ».

¹⁶⁰ « J'arrive pas à comprendre en quoi ça consiste la sociologie » ; « J'ai toujours pas compris ce que c'est qu'une problématique, personne n'arrive à m'expliquer clairement » ; « Les sociologues, ce qu'ils disent, c'est leur point de vue non ? »

étudiants doivent, pour réussir, résoudre les difficultés qui concernent la nature même des objectifs de leur formation. On trouve finalement témoignage de ces incertitudes vis-à-vis du travail demandé dans les inquiétudes des étudiants à l'égard des examens. Tout se passe comme s'ils ne trouvaient pas dans leur travail les garanties suffisantes pour s'assurer de la validation de leur année scolaire. Le constat formulé par Michel Verret dans les années soixante-dix garde de ce point de vue toute sa pertinence : l'épreuve des examens est vécue « comme une échéance aléatoire portant risque d'échec (...). Le doute sur soi-même, sur l'épreuve de valeur imposée par l'institution, sur la valeur de l'institution elle-même, le doute, donc l'incertitude, l'insécurité et le ressentiment, telle est donc la tonalité dominante » (Verret, 1975, p. 667).

4. Différences dans la différence

4.1. Des différences à l'intérieur des sous-secteurs disciplinaires

La comparaison *a priori* improbable effectuée durant ma thèse entre les étudiants de sociologie et les étudiants en médecine permettait d'offrir à l'observation deux contextes d'études contrastés favorisant, en première analyse, l'identification de principes de variation clairs entre deux disciplines d'études en bien des points opposés et garantissant, avec la médecine, une rupture avec l'ethnocentrisme lettré du travail intellectuel. Mais on pouvait objecter que ce choix empirique de départ conduisait à des résultats un peu attendus tant l'écart entre les deux disciplines était manifeste¹⁶¹. Une enquête par questionnaires et entretiens réalisée avec Gilles Moreau¹⁶² pour le compte de l'Unité de formation et de recherche (UFR) Sciences humaines et art (SHA) de l'université de Poitiers¹⁶³ permet de montrer au contraire que les logiques de socialisation par les matrices disciplinaires opèrent non pas seulement par grands secteurs d'études ou par grandes oppositions, mais aussi à l'intérieur des sous-ensembles disciplinaires, et en l'occurrence à l'intérieur des sciences humaines et sociales. S'il faut redire que ce sous-ensemble disciplinaire (comme les autres d'ailleurs) tire une part de ses propriétés des relations de proximité ou d'opposition qu'il entretient aux autres secteurs de l'enseignement supérieur¹⁶⁴, l'enquête atteste que les disciplines d'un même ensemble universitaire se différencient encore entre elles par la place

¹⁶¹ Si mes souvenirs sont bons, c'est un peu le sens d'une remarque que m'avait faite Claude Grignon durant ma soutenance de thèse, remarque à laquelle j'avais alors répondu que c'était moins les écarts que la mise au jour des logiques qui y présidaient qui m'intéressait et me semblait décisive dans le problème que je traitais.

¹⁶² Gilles Moreau est professeur de sociologie à l'université de Poitiers et membre du GRESCO (EA 3815).

¹⁶³ Le corpus empirique de l'enquête, construit avec des étudiants de sociologie dans le cadre d'un cours d'initiation à l'enquête de troisième année, repose sur un total de 65 entretiens réalisés avec des étudiants de première année de l'UFR SHA, soit 22 avec des étudiants de première année de Psychologie, 17 avec des étudiants d'Histoire, 11 de géographie, 6 de musicologie, 6 de philosophie, et 3 d'histoire de l'art. Ces entretiens ont par ailleurs été complétés par les 47 socioanalyses d'étudiants de sociologie de deuxième année. Enfin, 444 questionnaires ont été administrés dans toute l'UFR : 115 en psychologie, 109 en sociologie, 83 en histoire, 60 en histoire de l'art, 34 en musicologie, 26 en géographie, 17 en philosophie.

¹⁶⁴ Comme les sciences et techniques, médecine, ou encore droit et sciences économiques pour les secteurs qui concernent l'université, mais aussi des relations de proximité ou d'opposition qui le relie aux autres établissements d'enseignement supérieur comme les classes préparatoires aux grandes écoles, les instituts universitaires de technologies ou les sections de techniciens supérieurs (Bourdieu, 1989 ; Orange, 2013).

différente qu'elles occupent dans la hiérarchie des prestiges et des valeurs académiques, comme par leur ancrage au sein de cultures savantes et matérielles distinctes. C'est là un problème de réglage de focale et de point de vue de connaissance : une vue du ciel conduirait à identifier les étudiants de l'UFR SHA comme un tout, par-delà les sous-ensembles disciplinaires ; au ras du sol, le panorama permet au contraire d'insister sur les variations internes et sur ce qui en vient finalement à dessiner des différences dans la différence.

4.1.1. Mosaïque étudiante et hiérarchie endogène des filières

Sans reprendre ici la totalité des différences que révèle l'enquête, on peut noter qu'à l'intérieur du sous-ensemble de l'UFR SHA, le profil sociographique des étudiants est très éloigné d'un profil unique ou même moyen, et relève davantage d'une mosaïque (Molinari, 1993) trouvant dans les disciplines un principe central de structuration. Ainsi le sexe ratio général varie-t-il fortement en fonction des disciplines : la philosophie, la géographie, la musicologie accueillent une majorité d'étudiants quand la sociologie, mais surtout l'histoire de l'art et la psychologie, sont des bastions féminins. Les étudiants en provenance de baccalauréat technologique (ou professionnel ou DAUE) représentent près d'un tiers des étudiants de psychologie (32,2 %) quand ils sont rares en musicologie (5,8 %), en philosophie (5,9 %) ou en histoire de l'art (8,5 %). Les bacheliers ayant obtenus leur premier grade universitaire dès la première session se concentrent plutôt en philosophie, géographie, et sont plus rares en sociologie et en psychologie. Se dessine ainsi une hiérarchie endogène des filières en matière de recrutement scolaire, dont atteste bien le taux de mention « bien » ou « très bien » obtenu par les étudiants au baccalauréat. Au sommet, on trouve la philosophie (23,5 %) suivie de près par la musicologie (21,2 %) puis l'histoire (15,2 %), l'histoire de l'art (12 %) et la géographie (11,5 %) ; à la base se situent la sociologie (6,5 %) et la psychologie (2,6 %). Cette segmentation se retrouve au niveau du recrutement social. La musicologie est très nettement la filière la plus sélective socialement : un tiers est originaire des catégories supérieures quand 15,2 % seulement proviennent des milieux populaires. La psychologie et la sociologie accueillent davantage les « nouveaux étudiants » issus de la politique des « 80 % au bac » (Beaud, 2002) puisque les étudiants de milieux populaires y représentent plus de 43 %. Mais au-delà de ces différenciations d'histoire sociales et scolaires, c'est aussi une différence de mode d'investissement dans l'école qui transparaît. Ceux qui ont décroché le baccalauréat avec difficultés, sans mention, qui ont souvent redoublé, dont la mère est peu ou pas diplômée, n'ont jamais été délégués de classe et ne sont pas passés par des classes « à options » au lycée, contrairement à ceux dont les parents sont diplômés du supérieur, exercent des professions intermédiaires ou supérieures et qui se présentent à l'entrée à l'université avec des mentions au baccalauréat. Or ces deux pôles se coalisent justement autour de filières différentes : la psychologie et la sociologie pour les premiers, la musicologie et l'histoire de l'art pour les seconds, révélant ainsi une division sociale entre disciplines du travail de formation des étudiants de l'UFR SHA en fonction de leur histoire sociale. Les sous-ensembles qui segmentent l'UFR SHA

apparaissent ainsi comme autant de « sous marchés universitaires » relativement autonomes. Mais c'est plus généralement sur le plan des logiques d'apprentissages et des formes du travail universitaire que ces sous-ensembles constituent des espaces de savoirs et de socialisation relativement autonomes et différenciés.

4.1.2. Des espaces de savoirs et de socialisation différenciés

L'entrée à l'université s'accompagne souvent d'une série de bouleversements plus ou moins brutaux dans les modes de vie comme dans les manières d'étudier. Sur le plan des apprentissages, les étudiants quittent un univers de pratiques dans lequel, en tant qu'anciens élèves, ils ont été formés et ont intériorisé, avec plus ou moins de bonheur, des manières de travailler. En tant qu'étudiants, ils entrent de plain-pied dans un nouvel univers de relations qui suppose, de façon plus ou moins prégnante selon le degré de rupture pédagogique rencontré, l'adoption d'habitudes de travail spécifiques aux exigences de leurs disciplines d'études. Reste que tous les étudiants ne sont pas logés à la même enseigne du point de vue de l'expérience qu'ils font de l'enseignement supérieur, et les différences entre disciplines, qui dessinent des écarts significatifs dans les degrés de rupture pédagogique (Lahire, Millet, Pardell, 1997), déterminent aussi des types d'expériences de l'enseignement supérieur.

Des différences existent d'abord dans le volume des heures de cours à suivre comme dans la régularité des horaires plus ou moins bien répartis sur les différents jours de la semaine. Alors que les étudiants d'histoire de l'art (78,3%) et de psychologie (77,4%) déclarent avoir cours tous les jours de la semaine, ceux de sociologie (73,1%) et d'histoire (65,1%) n'ont cours que sur trois ou quatre jours. De même, au sein de ce même secteur, on peut distinguer entre les disciplines qui demandent un travail personnel important en dehors des heures de cours comme l'histoire et l'histoire de l'art avec des étudiants qui travaillent souvent le week-end (respectivement 64,6% et 58,6%), durant les vacances scolaires (respectivement 57,3% et 55,2%), ou qui travaillent à l'université en dehors des heures de cours (respectivement 77,5% et 63,8%), et des disciplines moins exigeantes sur le plan de l'effort personnel à fournir en dehors des cours comme la musicologie, la géographie, la sociologie ou la psychologie. Les étudiants de ces disciplines déclarent ainsi moins souvent que les autres travailler le week-end ou durant les vacances scolaires ou consacrer beaucoup d'heures au travail personnel. Sans surprise, ces distinctions entre les disciplines recoupent des différences dans les niveaux d'absentéisme des étudiants. Les étudiants qui déclarent le plus grand nombre d'heures de travail personnel et qui, dans ce segment universitaire, appartiennent aux filières les plus sélectives socialement (histoire, histoire de l'art et, dans une moindre mesure philosophie) sont aussi ceux qui se disent le moins souvent absents aux cours depuis le début de l'année universitaire. En revanche, seulement 13% des étudiants de sociologie et 18,3% des étudiants de psychologie affirment n'avoir jamais été absents en cours depuis le début de l'année (contre 31,3% chez les historiens). Les étudiants de psychologie mettent en avant le désintérêt pour les cours pour expliquer leurs absences (45,5%); les étudiants de sociologie le fait de s'être couché tard la veille (53%).

L'investissement dans le travail universitaire, dans les cours comme dans le travail personnel, apparaît ainsi relativement proportionnel au degré de désirabilité sociale de la discipline d'études.

Si les variations dans les styles de travail des étudiants sont dans l'ensemble plus marquées lorsque l'on compare des secteurs différents de l'espace universitaire (secteur scientifique, littéraire, médical et paramédical, juridique, etc.), elles sont loin pour autant d'être négligeables entre les disciplines internes à l'UFR SHA. D'une discipline de sciences sociales à l'autre, les étudiants n'accordent pas le même poids ou la même place dans leur travail d'appropriation des savoirs aux notes de cours, à la lecture de livres ou d'articles, à la rédaction de dossiers ou de dissertations, à la réalisation d'exercices. On peut de ce point de vue cibler des profils de pratiques d'études différents en s'intéressant à la place respective accordée au livre, au manuel ou aux notes de cours dans l'effort d'apprentissage, à la nature des exercices d'apprentissage et d'évaluation pratiquée tant celle-ci est déterminante dans la définition et l'orientation des pratiques des étudiants. À un pôle, l'enquête permet d'abord de distinguer des disciplines de l'exégèse, à savoir les étudiants d'histoire de l'art, d'histoire et de philosophie, dont la particularité épistémique est d'entretenir un fort rapport au texte, au document, à l'archive et à leur interprétation. La spécificité de ces étudiants est du coup d'ancrer plus fortement qu'ailleurs leur travail universitaire sur le travail personnel de documentation, sur la fréquentation de livres et d'articles, sur la lecture de manuels ou d'encyclopédies, enfin sur la fréquentation des bibliothèques universitaires. Ces pratiques d'études sont par ailleurs clairement sous-tendues, dès la première année, par la réalisation d'exercices de type rédactionnel comme les dossiers et surtout comme les dissertations présentées par les étudiants de ces disciplines comme l'exercice type auquel ils doivent se préparer. À l'opposé de ce premier pôle se tiennent les étudiants de psychologie dont la discipline s'est au fil du temps construite par un ancrage fort du côté de la culture et des sciences expérimentales, d'approches plus mathématisées et modélisantes, avec une forte part accordée aux aspects méthodologiques et techniques du savoir. En première année à Poitiers, le QCM est désigné par les étudiants comme l'exercice d'évaluation auquel ils doivent se soumettre. Si ce type d'exercices peut présenter l'avantage de cibler les objectifs d'apprentissage à atteindre, il est aussi assez fortement coupé des formes de documentation personnelle et incite les étudiants au bachotage de leur cours, comme je l'ai montré à propos des étudiants en médecine. C'est ainsi que les étudiants de psychologie se caractérisent par une forte propension au recopiage de leurs cours, 80% d'entre eux déclarant qu'ils produisent cet effort de copie (*versus* simple relecture). De même, une grande part (60,2%) de ces étudiants affirme que leur travail personnel tourne principalement autour de la lecture de photocopies, point qui explique peut-être l'absence relative, chez ses étudiants, de la lecture d'articles qui constitue pourtant un dispositif central de cette discipline. Dans ce paysage, la sociologie occupe une position intermédiaire entre le pôle des disciplines exégétiques et le pôle plus expérimentaliste. Ce n'est pas illogique si l'on considère que le raisonnement sociologique, comme raisonnement de l'entre-deux (Passeron, 1991), recourt tout à la fois à l'exégèse textuelle et accorde une forte

place au livre et à la documentation personnelle, et en même temps aux méthodologies empiriques, ethnographiques et statistiques, de l'enquête de terrain. De ce point de vue, les étudiants de sociologie de première année, souvent peu sûrs, comme les étudiants de psychologie, de leur appétence scolaire, apparaissent comme des lecteurs contraints, plus hésitants dans leur rapport au livre que les étudiants d'histoire ou de philosophie, mais plus assidus à ce type de supports que les étudiants de psychologie de fait détournés du livre par les logiques sociocognitives de leur discipline. C'est ainsi que ces étudiants doivent lire, fût-ce malgré eux, pour réaliser les fiches de lecture ou les exposés à partir desquels ils sont évalués. Comme je l'ai montré dans ma thèse, ces étudiants sont souvent déconcertés par la nature des exercices demandés : d'une part, ils ont parfois dû mal à comprendre ce que les enseignants leur demande ; d'autre part, ils ont dû mal à savoir par quels moyens et outils parvenir aux objectifs qui leur sont donnés au point de se crisper parfois sur des habitudes de travail héritées du lycée, pas forcément efficaces sur le plan des performances scolaires, comme le fait de recopier minutieusement au propre les cours au détriment des lectures.

4.2. L'inégale accentuation des variations intra-disciplinaires

4.2.1. Les matrices comme espaces limités d'appropriation

Si les filières d'études constituent un contexte de socialisation discriminant qui tend à imprimer d'une discipline à l'autre des variations plus saillantes que celles imputables aux différences dans les conditions matérielles d'existence ou sexuelle, il reste que l'on n'a pas affaire, au sein d'une même discipline, à des pratiques étudiantes parfaitement homogènes ou, pour le dire autrement, à des étudiants qui s'approprient dans les mêmes conditions et de la même façon leur cadre disciplinaire. Les différences de conditions d'existence génèrent encore des styles de pratiques et de représentations du travail universitaire distincts ; mais ce n'est jamais que dans les limites imposées par la nature même des actes du travail universitaire à fournir et des exigences institutionnelles de la discipline (emploi du temps, contraintes de rendus). En ce sens, le travail universitaire des étudiants varie d'abord d'une matrice disciplinaire à l'autre puisque changent avec elle les contenus des savoirs, les objectifs du travail, et ses conditions institutionnelles et pédagogiques de réalisation. C'est ensuite dans l'espace de ces jeux intellectuels particuliers, plus ou moins inhérents à chaque discipline, que les différences de conditions sociales peuvent imprimer leur marque et leurs variations sur les pratiques universitaires. De ce point de vue, les matrices disciplinaires constituent des espaces inégalement contraints d'appropriation : les variations dans les styles de pratiques et les profils d'étudiants s'avèrent inégalement fortes selon les caractéristiques des disciplines, et en particulier selon la sévérité avec laquelle les étudiants d'une filière donnée ont été sélectionnés ou sont cadrés.

4.2.2. Force de la matrice et tolérance à la variation

Au principe des différences interdisciplinaires, on trouve l'inégale accentuation des différences intra-disciplinaires, c'est-à-dire l'inégale homogénéité des publics étudiants et de leurs pratiques. Si l'on en revient à l'exemple de la médecine et de la sociologie, tout se

passé comme si ces deux matrices disciplinaires pesaient d'un poids inégalement important dans la définition des pratiques de leurs étudiants. Si l'influence de la matrice disciplinaire reste prédominante, les pratiques étudiantes sont, à l'intérieur de chacune des deux disciplines, inégalement sujettes à la variation interindividuelle des conditions d'existence, d'abord parce que celles-ci jouissent d'une très inégale représentation en leur sein, ensuite parce que les cadres disciplinaires s'avèrent inégalement accueillants à l'expression des différences socioculturelles. Si le temps passé par exemple à étudier dépend beaucoup plus du type d'études que des conditions de vie, il dépend inégalement de ces dernières à l'intérieur même de chaque filière. Cette situation s'explique largement par le fait que, comme l'indique Bernard Convert, « les disciplines ont une plus ou moins grande polysémie et en conséquence peuvent solliciter un spectre plus ou moins large de dispositions et être au carrefour d'un faisceau plus ou moins large de trajectoires. » (Convert, 2010, p. 26). Autrement dit, elles brident avec une force inégale (en fonction de la sévérité du recrutement social, mais aussi des niveaux de contrainte imposés ou d'encadrement) l'influence de facteurs exogènes comme les caractéristiques primaires (origines sociales, scolaires, conditions matérielles) sur les pratiques, et donc l'effet des disparités intra-disciplinaires. C'est ainsi que, outre la sélection et la production d'un public homogène par la double action de tri et d'imposition opérée à l'entrée du cursus, qui contribue à harmoniser les schèmes d'expérience des étudiants ne serait-ce qu'en écartant systématiquement ceux dont les dispositions ne sont pas conformes aux exigences de la discipline, la matrice médicale renforce, par une action seconde, l'homogénéité des pratiques étudiantes en les soumettant à une série de cadres qui limitent drastiquement l'espace des appropriations possibles ou, si l'on veut, les effets liés aux écarts entre les parcours et les conditions d'origine. Incomparablement plus homogènes, les manières d'être étudiant sont en troisième année de médecine directement dominées par les ressorts disciplinaires, internes ou endogènes à la filière d'études : perspectives d'avenir disciplinairement déterminées, enjeux scolaires et professionnels, programmes d'études, nature de l'encadrement, organisation explicite du travail universitaire. À l'inverse, les manières d'être étudiant qui, en troisième année de sociologie, apparaissent plus hybrides, sont davantage sujet à l'influence de facteurs extra-disciplinaires, externes ou exogènes à la filière d'études : place des études dans le cycle de vie (reprise d'études pour le plaisir, pour changer de formation, dans la continuité des études secondaires), exercice d'une activité salariée, conditions de vie (logement, cohabitation ou non avec d'autres personnes), sociabilités amicales, relations familiales, responsabilités domestiques, vie en couple. Et il en est ainsi en raison à la fois d'une tolérance plus grande à l'égard des disparités sociales et scolaires des étudiants, qui autorise du même coup une variété de profils et de situations en son sein, et d'un cadrage plus souple des modalités d'apprentissage, ce qui revient à accepter la manifestation de dispositions cognitives variées. De ce point de vue, les filières d'études se présentent comme des matrices de socialisation plus ou moins puissantes (à la manière d'un filtre plus ou moins poreux ou d'un cadre plus ou moins solide), inégalement capables d'enjoindre leurs étudiants à agir, à se comporter, à se déterminer, selon des schémas disciplinairement

définis. Selon le caractère plus ou moins sévère de la sélection à l'entrée, l'aspect plus ou moins explicite de leurs prescriptions, la forme plus ou moins définie du travail universitaire, l'allure inégalement tendue du tempo des pratiques, les matrices disciplinaires *enrégimentent* avec une force inégale leurs étudiants et leurs pratiques, et favorisent ou au contraire inhibent (tout simplement en ouvrant ou en fermant le domaine des possibles) les variations liées à l'influence des inégalités dans les parcours personnels et les conditions sociales.

4.2.3. Degré d'intolérance vis-à-vis des héritages sociaux, degré d'hétérogénéité des pratiques universitaires

Lors d'une enquête réalisée avec Romuald Bodin¹⁶⁵ sur la question de l'« échec » et de l'« abandon » des étudiants dans les premiers cycles universitaires (Bodin, Millet, 2011)¹⁶⁶, nous avons pu confirmer que toutes les disciplines ne s'avéraient pas aussi égalitaires (ou inégalitaires) du point de vue des héritages sociaux dès lors que l'on observait les probabilités de ne pas se réinscrire des étudiants selon leur appartenance sociale et selon la discipline en fin de première année¹⁶⁷. C'est ainsi que, dans ce schéma, les disciplines qui s'avèrent les moins discriminantes du point de vue des héritages sociaux, c'est-à-dire dans lesquelles le poids d'une origine sociale pèse moins que dans d'autres dans la probabilité de ne pas se réinscrire en fin de première année, sont aussi celles dont la tolérance à la variation des profils sociologiques de leurs étudiants est tendanciellement la plus grande. À l'inverse, les disciplines les plus inégalitaires, c'est-à-dire dans lesquelles le poids de l'origine sociale pèse plus lourdement dans les chances de survie scolaire, sont aussi celles qui trient le plus drastiquement leurs étudiants et/ou dont les exigences, en termes de rythmes ou de logiques cognitives, s'avèrent moins accueillantes à l'égard des étudiants les moins ajustés ou les plus éloignés des attentes disciplinaires. Si l'on compare les probabilités de ne pas se

¹⁶⁵ Romuald Bodin est maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers et membre du GRESCO (EA 3815).

¹⁶⁶ Je ne reprendrai pas ici les arguments développés à partir de cette recherche et qui ont permis la publication, dans la revue *Sociologie*, d'un article critique sur la question. Outre la remise en cause du vocabulaire et des philosophies sociales de « l'échec », nous nous attachons à y montrer que ce que Pierre Bourdieu nommait adroitement les taux d'évaporation étudiants sont un fait *sui generis* qui, loin des représentations communes et politiques, témoignent surtout de la place de l'Université dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de l'inégalité structurelle de l'enseignement supérieur, et de sa fonction régulatrice dans le maintien des hiérarchies sociales (Convert, 2003).

¹⁶⁷ Ce travail d'enquête s'est appuyé sur une enquête quantitative et qualitative réalisée au sein de l'académie de Poitiers. Le matériau statistique est constitué d'un fichier de données individuelles, mis à disposition par le service statistique de l'université de Poitiers, concernant l'ensemble des étudiants inscrits en première année de licence en 2006-2007 (n=5149) et 2007-2008 (n=5008) suivis jusqu'à leur inscription ou non en deuxième année. Ce fichier contient les caractéristiques sociales, le parcours scolaire antérieur et les diverses inscriptions ou réinscriptions dans le supérieur de ces étudiants. Un second fichier, constitué par le Service des Etudes, de l'Evaluation et de la Prospective de l'université de Poitiers, concerne le devenir des inscrits de 1ère année en 2006-2007 non réinscrits l'année suivante. À cela s'ajoute la réalisation d'une centaine d'entretiens approfondis avec des étudiants de différentes disciplines (AES, Droit, Psychologie, Histoire, Sociologie, LEA, Sciences, Médecine) portant sur le parcours et les expériences scolaires présentes et passées, sur les manières de travailler, sur les représentations de l'université et de ses différentes filières et disciplines, enfin sur le rapport à l'avenir. Une partie des données sont exposées dans (Bodin, 2009).

réinscrire des étudiants selon leur appartenance sociale et selon la discipline sur deux années consécutives, c'est-à-dire pour les années 2006-2007 et 2007-2008 à l'université de Poitiers, on constate que le poids de l'origine sociale des étudiants sur les probabilités de ne pas se réinscrire après une première année varie sensiblement d'une discipline à l'autre. Alors qu'un étudiant d'origine populaire (*i.e.* dont le père est ouvrier ou employé) a 1,5 fois plus de chances de ne pas se réinscrire qu'un étudiant d'origine supérieure (*i.e.* dont le père est cadre ou membre des professions intellectuelles supérieures) en première année de médecine, ce rapport s'inverse en sciences de la matière (0,9) en archéologie (0,8), en histoire (0,7) ce qui signifie que dans ces trois dernières disciplines l'étudiant d'origine populaire a relativement moins de chances de ne pas se réinscrire dans sa filière d'études que celui d'origine supérieure. Globalement, et dans le cadre de l'enquête réalisée au sein de l'académie de Poitiers, le poids d'une origine sociale populaire sur les chances d'évaporation en première année de licence diminue lorsque l'on considère successivement la médecine, le droit, les lettres, langues et sciences humaines puis les sciences. Or, pour en rester à ce seul exemple de socialisation différenciée parmi d'autres, on peut rapporter cette distribution inégale de l'effet d'une origine sociale populaire d'une part aux différences de sélectivité sociale et scolaire des publics étudiants à l'entrée, d'autre part à un facteur socio-pédagogique comme la quantité de travail personnel hors encadrement pédagogique demandé aux étudiants (qui compte au nombre des caractéristiques contribuant au degré de sélectivité ou de filtrage socio-scolaire d'une discipline sur ces populations étudiantes), celui-ci variant dans le même sens (de médecine à sciences en passant par droit, lettres et sciences humaines). Il ne s'agissait pas de distinguer entre des disciplines où l'on devait travailler plus et d'autres où l'on devait travailler moins, mais plutôt entre des degrés de tolérances inégalement grands selon les disciplines vis-à-vis des dispositions étudiantes mal ajustées, et en l'occurrence vis-à-vis de l'écart aux dispositions ascétiques au travail, étant entendu que plus la charge de travail non encadré est élevée, plus l'ascétisme scolaire permettant de s'imposer par soi-même des contraintes de travail est nécessaire, et plus la survie scolaire des étudiants dépend de leur capacité à satisfaire à leurs obligations universitaires. On constate ainsi que seuls 25 % des étudiants en sciences affirment devoir s'imposer un emploi du temps strict dans le cadre de leur travail personnel, alors qu'ils sont 33 % en lettres et sciences humaines, 35 % en droit et sciences économiques, et surtout 43 % en médecine (Grignon, 2000). En d'autres termes, les facultés de droit et d'économie, mais surtout de médecine donnent, en première année tout au moins, une place plus importante au travail personnel réalisé hors institution¹⁶⁸ et, par conséquent, à la capacité de travail en autonomie de leurs étudiants dans les conditions de la survie scolaire (ce qui les

¹⁶⁸ On notera la spécificité des études de médecine en première année qui, toutes entières subordonnées à la préparation du concours d'entrée, en font un facteur de sélectivité sociale particulièrement efficace. Pour des étudiants qui n'ont pas encore pleinement accédé aux études de médecine proprement dites, tout l'enjeu consiste à organiser un bachotage intensif des cours dans la durée et à résister à la sévérité de la concurrence dans des premiers cycles massifiés. À cet égard, des « boîtes » privées servent « d'entraîneur » aux étudiants qui peuvent se les payer ce qui, évidemment, surajoute au bachotage intensif une possibilité inégalement répartie socialement, l'encadrement allant d'abord du côté des plus dotés économiquement (Millet, 2003).

conduit à s'imposer plus souvent que les autres un emploi du temps strict), que les facultés de lettres ou de sciences humaines, mais aussi de sciences ; non que ces dernières n'attendent pas de leurs étudiants une capacité à travailler de manière autonome, mais parce que leur fonctionnement développe une complaisance beaucoup plus grande vis-à-vis de ceux qui d'une manière ou d'une autre dérogent à leurs obligations scolaires ou les réalisent *a minima*. Or ces plages « autonomes » sont autant de lieux où l'efficacité du travail dépend plus fortement des conditions sociales, matérielles et économiques des étudiants, des dispositions (notamment à l'ascétisme et à l'autocontrainte) souvent acquises hors de l'université, c'est-à-dire dans la sphère familiale notamment. Dans ces phases de travail hors encadrement pédagogique, les étudiants d'origine favorisée peuvent mobiliser pour faire face, plus facilement que les autres, d'une part leurs dispositions temporelles (capacités à se projeter dans l'avenir et à planifier son temps) qui, parce qu'inséparables des conditions de vie dans lesquelles elles se sont construites dès l'enfance et dans lesquelles elles s'actualisent, sont plus souvent présentes dans les milieux supérieurs, et d'autre part les ressources économiques et culturelles de parents qui ont souvent eux-mêmes réalisé des études supérieures (connaissances des pratiques universitaires, possession d'une bibliothèque familiale, conseils de travail, possibilité de financement de cours complémentaires, etc.). Ce dont ils tirent un avantage certain, mais un avantage qui ne se manifeste pas avec la même intensité dans d'autres configurations socio-pédagogiques qui peuvent offrir un contexte à la fois moins inégalitaire et discriminant, mais aussi plus accueillant aux disparités sociales et aux dissonances culturelles, donc à l'hétérogénéité des pratiques et aux écarts cognitifs qui résultent de l'expression, en interne, de conditions d'existence diversifiées.

Conclusion : socialisation disciplinaire, « pédagogies » universitaires et culture de recherche

Ces perspectives de recherche seront élargies dans le cadre d'un prochain travail réalisé avec Romuald Bodin sur les pratiques académiques, et plus particulièrement sur les pratiques « pédagogiques » et d'enseignement des enseignants chercheurs. Une enquête exploratoire conduite en 2004 avec Sylvia Faure et Charles Soulié sur la variété des formes d'exercice du métier d'enseignant chercheur (Faure, Soulié, Millet, 2005, 2008 ; Faure, Soulié, 2006) avait déjà permis de déplacer le curseur d'analyse de l'autre côté de la barrière universitaire, du côté des pratiques professionnelles des enseignants chercheurs. Conduite par questionnaires, cette enquête, initiée à la suite du mouvement contre la loi de modernisation des universités de 2003 sur l'autonomie et la professionnalisation des établissements d'enseignement supérieur¹⁶⁹, est demeurée exploratoire compte tenu de ses

¹⁶⁹ Je renvoie ici aux textes des projets de réforme, ainsi qu'aux discussions livrées sur le site membres.lycos.fr/manifestes. Cf. également l'ouvrage du collectif Abélard, *Universitas Calamitatum*, Editions du Croquant, 2003 dont l'objet était de contredire faits à l'appui les arguments avancés au profit de la réforme (autonomie, professionnalisation, ouverture internationale, LMD, innovation pédagogique, etc.) et d'en faire apparaître les logiques sous-jacentes.

conditions de réalisation¹⁷⁰. Mais sur ce terrain, elle permettait néanmoins d'apercevoir ce que la division sociale du travail des enseignants chercheurs (le partage des tâches entre l'enseignement, la recherche, l'administration et la table des valeurs académiques) devait au fait d'une longue et progressive spécialisation disciplinaire et entrée dans le métier. L'enquête permettait ainsi d'entrevoir un processus de socialisation et de différenciation disciplinaire des enseignants chercheurs en deux temps. À une socialisation disciplinaire « primaire », séparant les enseignants chercheurs par discipline en fonction des conditions sociales, des profils de formation, de parcours et des cultures scolaires, succède une socialisation professionnelle « secondaire » et institutionnelle, prolongeant inégalement la durée d'entrée ou d'engagement dans le métier (durée des thèses, périodes plus ou moins longues entre la fin de thèse et l'âge modal du recrutement académique, âge moyen de recrutement, etc.), façonnant la temporalité des carrières (plus ou moins rapides), les manières d'enseigner et les conceptions pédagogiques, la culture de la recherche et les savoirs de métier (modes de production, méthodologies, formes de collaborations professionnelles, lieux d'exercice, financements, etc.). L'enquête réalisée avec Romuald Bodin reprendra pour une part à son compte ses perspectives d'analyse dans l'optique d'une sociologie du travail autant que dans celle d'une sociologie de l'éducation, avec une attention toute particulière pour la question des pratiques d'enseignement universitaire. Si les recherches sociologiques sur les pratiques d'enseignement et les pratiques de transmission scolaires ne sont pas très nombreuses, celles-ci portent pratiquement exclusivement, lorsqu'elles existent, sur le système d'enseignement primaire et secondaire, et sont absentes, si l'on excepte les analyses développées par Charles Soulié sur l'enseignement de la sociologie (Fijalkow, Soulié, 1998 ; Gadéa, Soulié, 2000 ; Soulié, 2002), lorsqu'il s'agit d'étudier les pratiques professorales dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement à l'université. On doit sans doute cette situation en apparence paradoxale à un tropisme savant qui, comme l'a bien montré Jean-Claude Passeron, conduit le monde universitaire à rejeter, culturellement, les questions pédagogiques du côté des activités primaires et peu dignes d'intérêt (Passeron, 1991). Les conditions mêmes de recrutement des enseignants chercheurs sur la base de leurs travaux et de la qualité de leurs productions intellectuelles qui, à partir du XIXe siècle, conduisirent à une séparation nette entre les fonctions et les carrières des facultés académiques et du système secondaire auquel elles restaient jusqu'alors subordonnées, contribuent sans doute à affranchir des préoccupations pédagogiques les plus lourdes des enseignants chercheurs davantage reconnus pour leur contribution personnelle au développement d'un savoir que pour la qualité de leur activité d'enseignement, laquelle leur est précisément accessible en tant que professionnels d'un savoir. « Penseur original », « mana du verbe », et « virtuose » de la connaissance selon l'image qu'en donne l'archétype dominant, l'universitaire, en son style inégalable, ne saurait

¹⁷⁰ La recherche par questionnaires a été conduite auprès de 509 individus de disciplines différentes, maîtres de conférences ou professeurs d'université exerçant dans des établissements universitaires divers. Auto-administré, le questionnaire a été diffusé par nos réseaux de connaissances professionnelles et aux signataires d'une pétition lancée par la Coordination nationale recherche et enseignement supérieur en 2004, par le biais enfin d'associations professionnelles.

concéder ou sacrifier complètement à la pédagogie, activité « primaire » et tâche subalterne, sans renoncer du même coup à tout ce qui, à ses yeux, forge sa valeur irremplaçable (Ibidem, p. 348). On doit sans doute également cette absence d'intérêt à la division des tâches et des centres d'intérêt entre les disciplines qui, comme l'a encore montré Jean-Claude Passeron dans le *Raisonnement sociologique*, a maintenu les sciences sociales et la sociologie en particulier à l'écart de la communauté savante travaillant sur l'enseignement et la transmission des savoirs (Ibidem, p. 354), ceci malgré le programme de recherche esquissé dans *Les héritiers* sur les conditions d'exercice et de mise en application d'une pédagogie rationnelle. Il y a donc quelque chose d'un peu incongru à constater que l'intérêt scientifique pour les questions universitaires n'ait pour ainsi dire conduit qu'à la production d'enquête sur les étudiants eux-mêmes, et à ignorer dans le même temps les pratiques, les représentations et les manières de travailler et surtout d'enseigner des universitaires pourtant décisives dans les processus de socialisation des pratiques étudiantes. Notre projet viendra donc combler une lacune d'autant plus importante qu'elle semble pouvoir répondre à de nombreuses questions autour de la pédagogie rationnelle initiée sans vrais lendemains par les auteurs des *héritiers* il y a 50 ans. On cherchera à comprendre quelles sont les forces, les contraintes, les logiques sociales et cognitives qui structurent les pratiques et les représentations académiques des enseignants chercheurs et qui, ainsi, contribuent à la socialisation de leurs propres étudiants. Il s'agira, poursuivant les perspectives tracées dans ce chapitre, d'analyser l'hypothèse d'une variation des matrices de socialisation professionnelle par discipline, celles-ci étant supposées orienter de manière significative les modes d'entrée dans le métier, mais aussi les carrières des enseignants chercheurs et, de fait, leurs manières de concevoir leurs pratiques académiques, d'organiser leur temps de travail, d'enseigner, de se comporter de telle ou telle manière face aux contraintes institutionnelles et administratives, face aux étudiants.

CHAPITRE 3. Les logiques sociocognitives des ruptures scolaires

Mes recherches sur les parcours de ruptures scolaires, entamées depuis une dizaine d'années, m'ont permis de croiser plusieurs préoccupations de recherche au sein d'un même objet sociologique. D'un côté, l'analyse des parcours de ruptures scolaires s'inscrivait dans la continuité des centres d'intérêt initiés au cours de ma formation, en particulier dans le cadre de ma participation à des recherches sous la direction de Bernard Lahire¹⁷¹ autour des problématiques liées aux inégalités scolaires et en particulier à la scolarisation des enfants de milieux populaires. L'analyse des parcours de ruptures scolaires prolongeait des perspectives scientifiques qui, à partir des années 1990, réinterrogeaient l'« échec scolaire » en milieux populaires de manière plus ethnographique, par un travail d'enquêtes dans les familles et dans les classes, comme le produit d'une contradiction entre la forme scolaire de relations sociales ou le mode scolaire de socialisation, impensable en dehors de ses rapports à la culture écrite et aux savoirs objectivés, et les logiques socialisatrices des familles populaires très souvent ancrées dans des savoirs de la pratique, peu scripturalisés, appris par expérience plutôt que par un travail explicite de transmission ou de verbalisation. L'originalité de cet angle d'analyse résidait pour une part dans le souci de ne pas réduire l'interprétation sociologique des modalités de scolarisation des enfants de milieux populaires, des difficultés cognitives ou de l'« échec scolaire » de certains élèves issus de ces milieux, à la seule mesure à des écarts sociaux et culturels plus ou moins grands séparant les familles populaires de l'école comme peut y conduire la notion de capital culturel. Elle était aussi de refuser l'enfermement dans une théorie de la socialisation qui abaisserait cette dernière à l'idée d'intériorisation des normes ou des règles et conduirait la sociologie à penser négativement toutes logiques socialisatrices situées à distance de celles-ci. Loin de se limiter à la saisie des écarts à l'arbitraire scolaire, les enquêtes que j'ai conduites sur les ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires se sont au contraire efforcées à saisir des différences de logiques, des contradictions ou des discordances qui font que les logiques scolaires ne sont pas seulement inégalement étrangères aux élèves des différentes conditions sociales, mais peuvent aussi être appropriées de façon non conformes, selon des logiques hétérodoxes qui dénaturent ou travestissent les attentes scolaires en les retraduisant selon d'autres logiques ¹⁷². Cette optique interprétative sous-tendait

¹⁷¹ J'ai été impliqué à des degrés divers dans les recherches qui ont donné lieu à la publication du livre de Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, dont l'objectif était de comprendre les variations des performances scolaires d'élèves issus de milieux populaires, notamment à partir d'une analyse des rapports socialement différenciés aux pratiques d'écriture quotidiennes ; puis dans deux recherches sur les formes familiales de transmission de l'écrit dans des milieux sociaux variés qui, bien qu'achevées en 1995, ont été reprises récemment dans plusieurs chapitres du livre Bernard Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, 2009.

¹⁷² Comme le montre bien Claude Grignon, l'autonomie relative d'une culture ne s'aperçoit jamais aussi bien que dans les problèmes de (re)traduction — et les risques de détournement, de contresens voire de faute de goût qui en découlent — auxquels elle est confrontée lorsqu'elle entre en relation avec un système culturel qui

notamment les travaux de thèse de Daniel Thin sur les relations entre les familles populaires et l'école ou le travail social qu'il analysait dans ses heurts et ses malentendus comme le produit d'une confrontation (qui n'est pas nécessairement affrontement) entre un mode scolaire de socialisation et ce qu'il appelle un mode populaire de socialisation caractéristique des logiques socialisatrices des milieux populaires les plus démunis (Thin, 1998, 2010). Mes recherches sur les ruptures scolaires ayant été conduites avec lui, elles sont venues prolonger cet axe problématique en les replaçant au sein des tensions socialisatrices qui trament les scolarités des enfants de milieux populaires. Elles prennent ainsi pleinement en compte le fait que l'expérience de la scolarisation est, pour les enfants des milieux populaires, celle d'une tension entre deux mondes à bien des égards dissociés, et interrogent les conditions de la rencontre entre les logiques dans lesquelles les élèves ont constitué leurs schèmes de perception ou leurs savoirs et les exigences scolaires. D'un autre côté, mes centres d'intérêt pour les questions d'apprentissage et de savoir, et plus largement pour les questions cognitives (langage, écriture, temporalité, postures, etc.)¹⁷³ nous ont amené à considérer non seulement que la confrontation entre les logiques socialisatrices de l'école et celles des familles populaires n'existait pas indépendamment de postures ou de contenus cognitifs, c'est-à-dire en dehors de modes de savoirs, de manière d'apprendre, de schèmes culturels, etc., qu'il fallait par conséquent intégrer à l'analyse, mais qu'elle se jouait encore fondamentalement au cours et au sein même des apprentissages eux-mêmes¹⁷⁴. On s'est donc attachés à penser les parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires comme le produit d'un ensemble de dissonances socialisatrices et cognitives interrogeant à la fois les logiques constitutives de leurs savoirs, les modes d'acquisition dans lesquels ils construisent des dispositions à voir et à faire, de même que les effets qui résultent de la rencontre entre ces logiques et celles des apprentissages scolaires. L'enjeu était de reconstruire, jusque dans le temps même des apprentissages scolaires, les discordances pouvant exister entre les exigences requises par la forme scolaire d'apprentissage comme forme sociocognitive historiquement particulière et culturellement dominante (Vincent, 1980, 1994 ; Baudelot, Leclercq, 2004), et les structures mentales (langagières, corporelles, temporelles, etc.) que la socialisation et les conditions sociales d'existence des élèves en ruptures scolaires ont produites. Ces perspectives ont

lui est (relativement) étranger et qu'elle doit, ainsi que les élèves de milieux populaires sont sommés de le faire lorsqu'ils affrontent la culture scolaire, s'en approprier les significations (Grignon, Passeron, 1989).

¹⁷³ J'ai eu sur tous ces aspects du problème un apport décisif aussi bien en termes de centre d'intérêt pour la recherche qu'en termes de problématisation. Comme l'écrit Daniel Thin dans son habilitation à diriger des recherches, les questions cognitives n'étaient pas initialement au cœur de ses préoccupations : « Sans ignorer les questions cognitives que soulève la scolarisation des enfants de familles populaires, c'est un autre chemin que j'ai emprunté en centrant mes recherches sur les écarts et les différences de socialisation entre l'école et les milieux populaires, singulièrement les plus dominés et démunis d'entre eux. » (Thin, 2010, p. 20)

¹⁷⁴ Comme je l'ai rappelé dans le premier chapitre de ce travail, la forme scolaire lie en effet étroitement savoirs, manières de transmettre et conduites. À l'apprentissage des disciplines scolaires sont associées des manières d'être, des postures, des temporalités, etc., qui sont inégalement partagées par les collégiens. Apprendre scolairement suppose de pouvoir s'ajuster à ces manières d'être et d'être doté des dispositions qui permettent de s'y conformer. Or, comme on le verra plus loin, les collégiens en ruptures scolaires sont loin d'avoir ces dispositions qui sont à la fois mentales et corporelles.

permis de démontrer que les questions de socialisation cognitive étaient au cœur des processus de « déscolarisation », et qu'elles permettaient d'éclairer des situations de heurts scolaires qui sont tour à tour pensées par l'école sous l'angle du mauvais comportement, du problème psychologique ou intellectuel, de la démission parentale ou du dysfonctionnement familial.

De nombreux travaux sociologiques ont montré les tensions au cœur de la scolarisation des enfants des milieux populaires comme celles qui ont trait aux différences dans les formes langagières pratiquées dans les familles populaires et à l'école (Bernstein, 1975 ; Bernard, 1972 ; Labov, 1978 ; Lahire, 1993a ; Bautier, 1995 ; Rochex, 1995), dans les modes d'exercice de l'autorité (Kellerhals, Montandon, 1991 ; Lahire, 1994 ; Thin, 1998), dans les postures corporelles comme des temporalités sociales (Verret, 1975 ; Becker, 1997 ; Beaud, 1997 ; Millet, Thin, 2005, 2007a), dans le rapport aux savoirs (Willis, 2011 [1970] ; Bourdieu, 1980 ; Delbos, Jorion, 1984 ; Weber, 2009 [1989] ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Deauvieau, Terrail, 2007 ; Bonnéry, 2008), ou qui touchent encore aux conflits de loyauté entre les sociabilités juvéniles des quartiers populaires et les exigences scolaires (Lepoutre, 1997). Si ces tensions ne se construisent pas toujours en ruptures scolaires (ni en « échec scolaire »), elles constituent néanmoins une des conditions majeures sur lesquelles ces dernières peuvent se nouer. De ce point de vue, ruptures scolaires et « déscolarisation » peuvent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance concurrentielles et divergentes¹⁷⁵. Mais si la confrontation entre logiques différentes constitue le terreau dans lequel s'enracinent les ruptures scolaires des enfants de milieux populaires, tous les collégiens vivant cette contradiction n'entrent pas dans un processus de ruptures scolaires et, *a fortiori*, tous ne sont pas « déscolarisés ». C'est pourquoi la nécessaire mise en évidence des contradictions entre les logiques sociales et cognitives dans lesquelles les collégiens sont socialisés et les logiques scolaires ne peut suffire à l'éclairage des parcours de ruptures scolaires, et doit être resituée dans le contexte plus large de la question sociale, de la question scolaire et de la question politique¹⁷⁶. La question sociale renvoie l'analyse des parcours aux effets souvent

¹⁷⁵ Les effets de ces processus sont par exemple observables dans les collèges où la sortie plus ou moins progressive ou brutale du jeu scolaire se manifeste par un fort absentéisme, par une non-participation au jeu scolaire lorsque les collégiens sont physiquement présents ou par des pratiques fortement perturbatrices de l'ordre scolaire.

¹⁷⁶ C'est aussi le constat que pose Stéphane Beaud lorsqu'il écrit : « Dans un régime de reproduction sociale à composante scolaire, c'est-à-dire où le niveau et le type de diplôme possédé commandent étroitement le mode d'insertion professionnelle et sociale, il faut encore et toujours scruter l'inégalité des trajectoires scolaires selon les milieux sociaux. La sociologie de l'éducation pointe, depuis cinquante ans, les logiques de reproduction scolaire qui contribuent de manière centrale à maintenir en position dominée les classes populaires, tant dans l'espace scolaire que, par la suite, dans l'espace professionnel et social. Il importe aujourd'hui de faire remarquer, contre un discours trop souvent tenu sur la « fin des classes » (sociales), que ces logiques se sont renforcées lors de ces quinze dernières années par la conjonction de trois processus : paupérisation matérielle des familles populaires, intensification de la compétition scolaire (il faut de plus en plus de présence et d'aide de la part des parents pour espérer prendre les « bons wagons » scolaires) et mise en place d'une politique de libéralisation de l'école (assouplissement de la carte scolaire) qui se traduit par un désengagement de l'État en la matière. » (Beaud, 2011, p. 64).

extrêmement brutaux des bouleversements économiques et salariaux survenus depuis les années 1970 sur les conditions de vie et les pratiques socialisatrices d'une partie des familles de milieux populaires¹⁷⁷. On a ainsi pu montrer que ces transformations, qui se doublent d'une mise en cause symbolique du monde ouvrier¹⁷⁸, avaient des conséquences souvent importantes en termes d'affaiblissement des ressources familiales mobilisables au profit de la scolarité ou du point de vue de l'encadrement des enfants. Elles contribuent en outre à aggraver l'écart entre ce que vivent les jeunes hors de l'établissement et ce que l'on attend d'eux comme élèves, et à construire les dispositions cognitives des enfants à bonne distance des logiques déréalisées de la *scholè*. De manière articulée à la question sociale, la question scolaire renvoie l'analyse des parcours aux effets contradictoires sur les scolarités de certains jeunes de milieux populaires des politiques d'éducation d'ouverture de l'école qui à la fois ont rendu la poursuite des études plus impérative que jamais (notamment dans les milieux populaires)¹⁷⁹ (Poullaouec, 2010), et qui ont en même temps échoué à créer les conditions d'un accès égal aux savoirs scolaires ou aux voies scolaires valorisées. Ce double mouvement a ainsi eu pour conséquence de placer durablement certains élèves de milieux populaires face à des difficultés d'apprentissage scolaires ou dans des situations d'« échec scolaire »¹⁸⁰, et à travers l'allongement des circuits d'illégitimité scolaire (Palheta, 2012), dans des processus de disqualification symbolique et cognitive qui les détournent de l'école. Enfin, la question politique renvoie à la reconfiguration des catégories de perception des

¹⁷⁷ Désindustrialisation, chute de l'emploi ouvrier, développement du chômage, de l'intérim, de l'emploi précaire, etc.

¹⁷⁸ Affaiblissement de la représentation syndicale et politique, crise de la reproduction ouvrière (Beaud, Pialoux, 1999 ; Mauger, 1998), dévalorisation (ou en tout cas « métamorphose ») des diplômes traditionnels de la qualification ouvrière (Moreau, 2008), etc.

¹⁷⁹ Allié aux difficultés croissantes d'insertion sur le marché de l'emploi, ce mouvement aboutit à une reconfiguration de la jeunesse et de ses modalités (Galland, 2001). Une jeunesse scolaire et prolongée, campée sur le modèle d'une vie lycéenne ou étudiante, s'est peu à peu imposée comme modèle dominant. Ce modèle, que l'on retrouve d'abord du côté des groupes sociaux les plus dotés, s'est aussi développé du côté des milieux populaires de plus en plus engagés dans des études longues et acquis aux thèses de leurs bienfaits (Beaud, 2002). Là où, dans les années 1980, elles demeuraient encore l'exception, les scolarités lycéennes et supérieures des jeunes de milieux populaires se sont depuis lors développées au point que l'on peut parler aujourd'hui d'une génération universitaire des milieux populaires (Hugrée, 2010). Comme le montre Gilles Moreau, la force de ce modèle se retrouve jusque dans l'apprentissage salarié vers lequel s'orientent les fractions de la jeunesse populaire qui, faute d'être parvenues à prendre le train des études longues, trouvent encore dans celui-ci, notamment par les maigres ressources financières qu'il permet, le moyen de vivre une jeunesse « lycéenne » à l'écart d'une école les ayant rejetés (Moreau, 2005).

¹⁸⁰ De même, comme l'écrit Étienne Douat, ce double mouvement place aujourd'hui les établissements scolaires et les acteurs éducatifs dans une contradiction difficile à tenir : d'une part, « tous les élèves doivent désormais être accueillis et maintenus, en principe, dans un même espace scolaire jusqu'au terme de la troisième pour y acquérir un tronc commun de connaissances. Il s'agit de faire face à l'hétérogénéité des publics en repoussant l'orientation en fin de troisième et d'élever le niveau moyen de formation en préparant davantage de bacheliers. D'autre part, un mouvement de fermeture, voire de sanctuarisation, qui s'actualise et se renforce aujourd'hui à travers un recours massif à l'exclusion d'une partie des élèves (de cours ou de l'établissement), leur inscription dans des filières « adaptées » telles que les Segpa ou dans des « dispositifs d'alternance », la mise en place de mesures de protection des établissements vis-à-vis des risques réels ou supposés que leur quartier d'implantation représente (e. g. vidéosurveillance), et des postures de méfiance par rapport aux partenariats éducatifs (e.g. faible implication dans des dispositifs tels que les Projets Éducatifs Locaux, PEL). » (Douat, 2012, pp. 35-36).

difficultés générées par les contradictions liées à la scolarisation des enfants de milieux populaires. Cette reconfiguration a vu se développer, au moment même où les politiques de la ville se sont emparées de la rhétorique des quartiers dits « sensibles » dans les années 1980-1990, le souci de lutter non plus seulement contre les inégalités socio-scolaires (alors perçues comme étant au principe des difficultés de certains jeunes de milieux populaires), mais contre les « désordres » ou les « violences » scolaires. Cette reconfiguration politique a eu des conséquences à la fois sur les manières de penser les difficultés scolaires de certains jeunes de milieux populaires, mais aussi (et c'est lié) du point de vue des modes de prise en charge ou des modes de traitement institutionnel de ces difficultés, et donc en termes de parcours ou d'orientation scolaire, mais aussi socioprofessionnel, de certains jeunes de milieux populaires.

Loin de pouvoir dégager un facteur d'explication unique, la reconstruction des parcours des collégiens montre un enchevêtrement de processus socialisateurs de nature familiale, scolaire, institutionnelle et juvénile¹⁸¹, situés à l'avant-scène de ces trois grandes questions (sociale, scolaire et politique), qui, dans leurs emboitements mutuels, créent les conditions sociales de possibilité des parcours de ruptures scolaires des collégiens¹⁸². Évoquées successivement pour les besoins de l'analyse, ces différentes dimensions des parcours ne doivent cependant pas être considérées isolément dans les effets qu'elles exercent. Les processus de ruptures scolaires sont en effet combinatoires (Millet, Thin, 2012), chaque dimension de la vie sociale des collégiens s'imbriquant aux autres qui la rendent possible et la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni les mêmes conséquences sur la scolarité. Si aucune de ces conditions sociales de possibilité des parcours ne fonctionne comme une cause ou comme un facteur supposant la production d'effets constants, chacune d'entre elles est toujours présente à un degré ou à un autre dans les parcours, et leur combinaison « singulière » conduit à d'inévitables effets de dominance qui font apparaître tel ou tel groupe de conditions comme plus ou moins décisif. C'est à la mise en évidence et en articulation de ces différentes conditions sociales de possibilité des parcours que nos travaux sur les ruptures scolaires travaillent et qu'ils témoignent, à travers elle, de la centralité des questions de socialisation cognitive dans les processus analysés.

Les résultats de trois principales recherches sont mobilisés à l'appui de ce chapitre. Une première recherche porte sur l'analyse des processus de construction des ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires pris en charge par les dispositifs relais (qui sont des dispositifs de rescolarisation et de prise en charge des formes les plus « bruyantes » d'« échec scolaire ») de la région lyonnaise et stéphanoise (Millet, Thin, 2005). Soucieux d'articuler les différentes dimensions biographiques (familiales, amicales, scolaires et institutionnelles) des collégiens comme celui de ne pas enfermer l'interprétation dans l'illusion biographique (Bourdieu, 1986) des récits de vie, tout

¹⁸¹ « Socialisés, en cours de socialisation, les jeunes enquêtés sont eux-mêmes instances de socialisation, notamment à travers l'effet du groupe de pairs et de son rôle incitateur sur les pratiques (...) » (Darmon, 2010b, p. 60).

¹⁸² Les recherches sur les ruptures scolaires retrouvent ainsi clairement l'idée développée par Bernard Lahire d'une jeunesse sous triple contrainte (Lahire, 2004) — famille, école, groupe de pairs.

entière abandonnée à « l'illusion de la pertinence tous azimuts d'une expérience singulière » (Passeron, 1991, p. 187), ce travail a privilégié *l'étude intensive* d'un nombre relativement restreint de cas. Pour cette enquête, la situation d'une vingtaine de collégiens a ainsi été étudiée à travers une centaine d'entretiens menés auprès d'eux-mêmes, de leurs parents, de leurs enseignants et éducateurs, et l'étude de leurs dossiers social et scolaire. Une seconde recherche, ayant pour thème les relations entre les dispositifs relais et les familles (Kherroubi, Millet, Thin, 2005), visait à rendre compte des modes d'interventions des dispositifs en direction des familles et à saisir les rapports des familles aux actions de prises en charge. Les relations entre dispositifs relais et parents des collégiens pris en charge dans cinq dispositifs ont ainsi été étudiées à travers, d'une part, un ensemble d'observations conduit sur le fonctionnement des dispositifs relais et autour des rencontres entre les parents et les membres institutionnels, d'autre part, à partir d'une campagne d'entretiens avec les collégiens et les parents rencontrés à leur domicile (soit 32 entretiens le plus souvent réalisés avec la mère). Enfin, une troisième recherche en cours de réalisation se donne pour objectif la reconstruction des parcours institutionnels et socioprofessionnels de collégiens en ruptures scolaires ayant été pris en charge par un dispositif relais. Il s'agit à la fois d'en objectiver les étapes, par le repérage des affectations et des places successivement occupées par les collégiens après leur sortie d'un dispositif relais. La recherche interroge en outre l'impact, sur les trajectoires post-dispositif des jeunes en ruptures scolaires, d'une remédiation institutionnelle du « désordre » scolaire. L'interrogation porte plus généralement sur les conditions qui perpétuent l'engrenage socialement négatif amorcé au cours de la scolarité et celles qui permettent la construction d'éventuels contre-handicaps (Grignon, Passeron, 1989). L'opérationnalisation de ces objectifs de recherche nous a ainsi conduits au dépouillement systématique des dossiers d'élèves pris en charge entre 1998 et 2005. Les parcours des collégiens ont ainsi été remontés chronologiquement sur plusieurs années depuis le début de leur scolarité lorsque cela est possible, puis depuis le moment de leur sortie du dispositif relais jusqu'au moment de l'enquête. Outre son appui sur les dossiers, le suivi des collégiens a été complété par des entretiens avec les membres des dispositifs relais et des tentatives de contacts avec d'anciens institutionnels ayant eu en charge les collégiens, leurs familles ou les ex-collégiens eux-mêmes. Une série d'entretiens approfondis a été enfin réalisée auprès des ex-collégiens et/ou des personnes ressources du parcours, sur les conditions, les contraintes et les contextes ayant présidé aux différentes orientations des parcours. Ce travail a ainsi permis de collecter des données détaillées pour 338 collégiens répartis entre deux dispositifs relais et de suivre leur parcours. Il est complété par l'exploitation secondaire des données de la DEPP.

1. Des conditions d'existence contraires aux logiques de la *scholè*

Si, contre les approches envisageant les inégalités scolaires à partir des seules dimensions économiques, la sociologie a eu raison d'insister sur les mécanismes symboliques et culturels constitutifs des inégalités sociales et de leur légitimation (Baudelot, Establet, 2004), elle ne doit néanmoins jamais perdre l'occasion de rappeler les conséquences que des difficultés économiques, une instabilité professionnelle, des périodes de chômage, etc., peuvent avoir sur les pratiques de la socialisation familiale, et en particulier sur les scolarités. Dans la

mesure où les conditions d'existence des familles produisent des effets de socialisation (Bourdieu, 1977, 1979), l'expérience de la précarité économique et socioprofessionnelle a toutes les chances d'agir sur la construction des structures mentales des enfants. C'est ainsi que la dégradation des conditions matérielles qui frappe les familles dans lesquelles les collégiens en ruptures scolaires construisent leurs schèmes de perception, en ayant pour effet de maintenir plus ou moins brutalement l'existence quotidienne dans les urgences du moment, de limiter les possibilités d'emprise sur l'avenir ou en désarticulant les rythmes familiaux et collectifs (Paugam, 2000 ; Lesnard, 2009), etc., contraint fortement les situations à partir desquelles ces élèves sont confrontés aux logiques et aux apprentissages scolaires et doivent se les approprier. Elle éloigne en particulier les collégiens de certains prérequis parmi les plus fondamentaux de la forme scolaire d'apprentissages, nécessaire mise entre parenthèse des urgences du monde, conditions de possibilité d'un encadrement d'une partie des pratiques d'apprentissage par les familles ou encore structuration de dispositions temporelles de type chronométrique (Millet, Thin, 2005). Dans les familles les plus pauvres, les conditions matérielles d'existence entrent directement en contradiction avec les logiques socialisatrices de l'école et ses exigences cognitives, lesquelles reposent toujours, *volens nolens*, sur la réalisation d'un certain confort matériel d'autant plus facilement oublié comme condition de possibilité de l'apprentissage *scolaire* qu'il est assuré¹⁸³ et libère du souci des contraintes économiques les plus prosaïques. Bien qu'immanents aux logiques scolaires, ces prérequis matériels ne sont pourtant généralement pas aperçus dans leurs effets cognitifs, comme une condition de l'entrée ou du maintien des élèves dans les activités scolaires. À la cécité s'ajoute alors le risque de la stigmatisation, car chaque fois qu'elle ignore les effets de ces situations, l'école prend le risque d'en retourner les conséquences éducatives contre les élèves ou contre les familles. S'il est d'abord important de revenir sur les configurations socioéconomiques et socioprofessionnelles des familles dans lesquelles les collégiens se socialisent, ce n'est donc pas pour verser dans une explication par le handicap socioculturel ou pour laisser croire à l'« équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants » (Bouveau, Rochex, 1997, p. 57). Il s'agit plutôt de rappeler certains des présupposés économiques et matériels sur lesquels s'établissent les savoirs scolaires et toute posture scolastique¹⁸⁴, et qui

¹⁸³ Ce qui est généralement la situation dans laquelle se trouvent les professionnels de la transmission des savoirs scolaires et autres acteurs institutionnels.

¹⁸⁴ C'est sans doute une différence d'analyse importante avec les travaux de Jean-Pierre Terrail qui considère que les élèves de milieux populaires en « échec scolaire » doivent pour l'essentiel leurs difficultés à un apprentissage qui « techniquement » a été mal réalisé, c'est-à-dire à une mauvaise compréhension de la façon dont se font les apprentissages et en particulier l'apprentissage de la lecture dont la mauvaise maîtrise produirait ensuite des effets cumulatifs irréparables. Si je partage son point de vue sur le caractère décisif de l'apprentissage de la lecture, il reste qu'on ne peut dissocier complètement les logiques et les contenus de transmission qui font la spécificité, et donc aussi l'arbitraire, de la forme scolaire des logiques économiques et matérielles implicites qui les supportent sauf à considérer le savoir comme un objet sociologiquement hors-sol.

constituent à ce titre l'un des terreaux sociocognitifs dans lequel les parcours de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires s'enracinent¹⁸⁵.

1.1. Une précarité de l'existence éloignée de la déréalisation scolaire

Les familles des collégiens en ruptures scolaires étudiées comptent parmi les fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires et accumulent à ce titre les propriétés sociales dominées. L'enquête montre que leur histoire professionnelle et économique se caractérise par des périodes d'instabilité professionnelle et par une précarité toujours présente (Revenu minimum d'insertion, chômage longue durée, « petits boulots » par intérim ou au noir, logements dégradés, foyer d'accueil). Affaiblies par une longue histoire de difficultés économiques et matérielles, ces familles témoignent des répercussions liées aux bouleversements économiques et sociaux des années 1970 qui, parallèlement aux transformations scolaires, sont venus bousculer les équilibres du marché de l'emploi¹⁸⁶ et précipiter le déclassement d'un monde populaire en chute sociale. L'enquête permet à cet égard de faire ressortir trois grands types de configurations familiales. Un premier groupe de collégiens grandit dans des familles partiellement ou totalement désaffiliées de la société salariale, souvent depuis plusieurs générations. Elles sont sans emploi régulier, vivent des aides sociales ou au mieux occupent des emplois d'appoint qui les maintient à l'écart d'un groupe ouvrier stable (Beaud, Pialoux, 1999). Leurs faibles revenus et leur mise à l'écart du marché de l'emploi les contraignent souvent à vivre au jour la journée (Castel, 1995), en dehors des scansion temporelles dominantes de la vie sociale. Les mères sans emploi qui se retrouvent seules suite à une séparation ou à un décès sont particulièrement touchées. Aux malheurs sociaux et économiques, et aux difficultés culturelles (maîtrise de l'écrit, papiers administratifs, ressources informationnelles, etc.) qui compliquent le rapport aux marchés officiels, s'ajoute alors l'isolement de mères qui ne peuvent souvent compter que sur elles-mêmes pour faire face aux charges éducatives¹⁸⁷. D'autres collégiens grandissent dans des familles plus installées au plan économique, aux revenus à la fois plus stables et plus élevés.

¹⁸⁵ Il faut rappeler ce fait simple qu'étudier suppose d'avoir la maîtrise de son temps, à la fois au sens où il est possible de se rendre temporellement disponible à l'étude (avoir le temps, prendre le temps) et au sens où l'organisation de son temps n'est pas décidé ou imposé par d'autres nécessités qui interrompent ou détournent. À un autre niveau du cursus scolaire, le travail de Vanessa Pinto permet par exemple de rappeler toutes les contraintes (et leurs conséquences en matière d'inégalités scolaires) qui pèsent sur les études des étudiants salariés — bien plus souvent de milieux populaires lorsqu'il s'agit d'emplois pour subvenir à ses besoins ou payer ses études (Pinto, 2010).

¹⁸⁶ Développement du champ de l'insertion, production d'une main-d'œuvre intérimaire (Faure-Guichard, Fournier, 2001), emplois à la petite semaine, sélection drastique à l'embauche pour les emplois « non-qualifiés » (Mauger, 2001; Beaud, Pialoux, 2003).

¹⁸⁷ Gaële Henri-Panabière montre que ces situations d'« insularité » éducative qui font suite aux accidents biographiques de l'histoire familiale peuvent aussi produire des effets néfastes sur les scolarités des enfants dans les familles plus fortement dotées lorsqu'elles se traduisent par l'absence de relègue éducative et dans des contextes d'« épuisement » éducatif (Henri-Panabière, 2010). Ainsi, ce sont finalement moins les conséquences affectives (sur laquelle on insiste volontiers) de la séparation des parents (à la suite d'une rupture ou d'un décès) que les bouleversements — encore plus accentués en contexte de faibles ressources — générés dans l'économie des relations familiales par cet événement qui en éclairent les traductions scolaires (Millet, Thin, 2012 [2003]).

Ce sont pour l'essentiel des ouvriers ou des employés peu qualifiés qui, sans avoir sombré, ont traversé de fortes périodes d'instabilité économique et sociale. Au moment de l'enquête et des difficultés scolaires de leur enfant au collège, la stabilité de l'emploi n'est généralement ni très ancienne ni complètement assurée pour l'avenir. Surtout, cette plus grande aisance relative se paie par des contraintes professionnelles fortes sur la vie familiale, et notamment par des horaires qui limitent les possibilités de présence des parents dans l'univers domestique (travail en 3x8, déplacements, horaires étalés sur la journée, etc.), et témoignent des sacrifices consentis par les familles sur leur vie quotidienne pour se maintenir¹⁸⁸. Enfin, un dernier groupe de collégiens grandit dans des familles qui se démarquent par la pente fortement déclinante de la trajectoire sociale de ses membres comme par son déclassement fréquent à l'intérieur de son propre groupe social et familial élargi, parents, frères et sœurs. On peut d'abord évoquer le déclin de la trajectoire sociale et professionnelle de certaines familles dans le cadre d'un parcours migratoire dont les conditions provoquent une nette dégradation des conditions d'existence et rétrogradation dans la hiérarchie des positions sociales et familiales. Ces trajectoires sociales de déclassement trouvent aussi leurs origines dans les ratés du parcours liés par exemple à des tentatives d'ascension sociale par l'accès à l'indépendance qui se retournent contre leurs auteurs (endettements, ennuis judiciaires, altération des relations conjugales, séparations, etc.), ou encore à des accidents biographiques (accidents du travail, invalidité, décès, etc.). D'une situation à l'autre, les histoires familiales sont remplies de basculements plus ou moins brutaux et de ruptures plus ou moins soudaines qui concourent soit à maintenir les familles dans des situations de grandes difficultés économiques et sociales, soit à faire chuter leurs conditions de vie. Ces ruptures fréquentes de l'histoire familiale, qui s'enracinent dans les difficultés antérieures des familles, portent à d'autant plus de conséquences négatives sur la vie familiale et sur les scolarités qu'elles interviennent dans un contexte familial où les ressources mobilisables sont déjà faibles. Aussi, les malheurs familiaux, qui souvent produisent des effets cumulatifs sur la vie quotidienne et n'arrivent jamais seuls, sont-ils autant de fractures durables dans la vie quotidienne des familles, donc dans celles des collégiens. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance des horaires et des rythmes familiaux qui trament plus ou moins durablement les expériences temporelles et matérielles quotidiennes des familles en viennent ainsi à affecter les conditions de socialisation des enfants. Comme aimait à le rappeler Pierre Bourdieu, l'école et les exercices scolaires, comme loisir studieux et finalité sans fin, sont le produit de la *scholè*, c'est-à-dire de la gratuité, d'un « faire semblant » ou, pour le dire avec Annie Ernaux, d'un faire « comme si c'était vrai » (Ernaux, 1984), qui présuppose toujours la mise entre parenthèses des urgences pratiques et temporelles les plus pressantes, à commencer par celles qui résultent des nécessités économiques. De ce point de vue, l'analyse des

¹⁸⁸ De mêmes logiques temporelles se retrouvent parfois du côté des familles de catégories supérieures, mais en raison cette fois de l'investissement temporel particulièrement important de certains parents dans leur métier. Cet investissement temporel les éloigne alors de la sphère domestique et tend à altérer les conditions d'une transmission « réussie » du capital culturel disponible, avec des effets possibles en termes de scolarité des enfants (Henri-Panabière, 2010).

ruptures scolaires montre que l'accumulation des contraintes matérielles et économiques négatives au fil des histoires familiales peut fonctionner comme un incessant rappel à la réalité des nécessités les plus immédiates. Chez certains collégiens, cette accumulation contribue à ancrer très tôt des préoccupations d'ordre matériel et économique, comme le souhait par exemple de trouver rapidement un apprentissage pour soutenir la famille¹⁸⁹, et surtout à les éloigner des dispositions au désintéressement et à la déréalisation scolaires (Bourdieu, 1997). En deçà d'un certain niveau de sécurité matérielle propre à assurer un minimum de prise sur le présent, les êtres sociaux peuvent en effet difficilement concevoir la plupart des conduites qui supposent une prise sur l'avenir (Bourdieu, 1962) ; et en l'occurrence sur l'avenir scolaire qui implique toujours de remettre à plus tard, dans une sorte d'épargne cognitive déjà contraire au principe populaire « du refus de la satisfaction différée » (Moreau, 2003b), les profits symboliques et secondairement économiques. En affectant les conditions de l'emprise sur l'avenir, les conditions matérielles de certaines familles contribuent à altérer le sens même des pratiques scolaires présentes des enfants, ceci d'autant plus que les apprentissages scolaires sont sources de disqualification symbolique et cognitive. Elles entravent la possibilité qu'ont les collégiens pris dans ces conditions d'entrer dans les apprentissages scolaires, c'est-à-dire dans les logiques cognitives de la *scholè*, et leurs chances d'une accumulation primaire d'un capital scolaire par l'école¹⁹⁰.

1.2. Des logiques temporelles contradictoires

La question de la structuration des dispositions temporelles constitue une illustration éclairante de cette situation dans la mesure où les conditions de vie et de travail des familles produisent souvent un temps difficilement maîtrisable sur les registres de la ponctualité et de la programmation, et se trouvent au principe de formes temporelles de l'instable, de l'imprévu voire de l'urgence qui ne favorisent pas une structuration temporelle de type scolaire des collégiens. Comprendre les effets de la dégradation des conditions d'existence

¹⁸⁹ Il faut ajouter qu'à ses raisons se greffent sans doute des formes d'adhésion populaires à l'apprentissage comme voie intermédiaire entre la poursuite de la scolarité – d'autant moins acceptable que le processus de disqualification est avancé et qu'elle « maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social peut difficilement compenser » (Moreau, 2005, p. 42) — et le travail comme porte d'entrée vers la vie adulte et l'indépendance, mais aussi moyen de se conformer par des voies détournées au modèle et aux aspirations dominants de la « culture jeune », laquelle suppose, « pour être un jeune comme il faut », l'élévation des moyens consommés (équipements vestimentaires, téléphones portables, marques) (Mauger, 2001). Dans ses recherches sur l'apprentissage professionnel, Gilles Moreau montre bien que l'orientation vers l'apprentissage constitue pour certains jeunes de milieux populaires une voie paradoxale entre scolarité et travail qui, dans les circonstances présentes de ruptures scolaires et de conditions matérielles très à l'écart des modèles de consommation, a toutes les chances d'être renforcée. Ainsi, « tout indique que l'apprentissage offre aux jeunes d'origine et de destinée essentiellement populaires, un cadre pour quitter le statut très dépendant d'élève, où les satisfactions sont, de leur point de vue, rares. Ils parviennent ainsi à une forme d'autonomie institutionnelle et parentale à laquelle ils avaient peu de chance d'accéder en persistant dans le système scolaire. » (Moreau, 2005, p. 38).

¹⁹⁰ Claude Grignon écrivait ainsi que « Si le rapport entretenu par les familles avec l'Ecole n'est pas entièrement déterminé par les contraintes économiques et financières, celles-ci n'en constituent pas moins, pour les familles les plus pauvres, un obstacle réel à la prolongation de la scolarité (...). » (Grignon, 1968).

sur les temporalités familiales, et par extension sur les dispositions cognitives des collégiens, suppose d'abord de rappeler l'impact de l'organisation du travail héritée des sociétés industrielles et du salariat sur la structuration des temporalités dans les classes populaires (et au-delà). Le long processus de soumission des ouvriers aux contraintes du salariat plusieurs fois mis en évidence par les historiens, fut en effet inséparable de l'affirmation puis de l'imposition d'un temps objectivé, fragmenté et compté. Lorsque pour travailler, il leur fallut vivre en ville, puis passer du champ et de l'atelier à l'usine, paysans et ouvriers virent leur pratique du temps radicalement changer. D'un temps estimé à la durée et à l'enchaînement des activités familiales (rythmes naturels de l'activité agraire, travailleurs à domicile, temps « des ouvriers libres dans l'atelier libre » payés à la tâche), il leur fallut faire avec les exigences d'un travail « où la durée du travail et pour finir de toute activité est mesurée par le temps indépendant et standard du chronomètre. » (Aymard, Grignon, Sabban, 1993, p. 7 ; Le Goff, 1977). En se généralisant, ce temps calculé, réglé et segmenté, imposa l'horaire, la ponctualité, la régularité, la prévision comme valeurs morales et pratiques dominantes (Landes, 1987), organisa et instaura une frontière entre le temps du repos et celui de l'effort, le temps pour soi et le temps pour autrui, le temps domestique et le temps productif¹⁹¹. C'est une nouvelle organisation des rythmes collectifs qui s'est ainsi peu à peu affirmée dans laquelle l'emploi du temps au travail prend une part décisive par la structuration qu'il impose de l'extérieur au déroulement des journées et des pratiques sociales familiales et individuelles (heures de lever, heures des repas, heures du coucher). Dans ces conditions, la disparition de secteurs entiers de production industrielle, la montée du chômage, le développement de la précarité économique et sociale et de l'instabilité professionnelle, ont eu pour effet de réduire l'accès des fractions inférieures des milieux populaires maintenues aux marges de l'emploi aux conditions sociales de la maîtrise d'un temps prévisible ou calculé, et à ses effets régulateurs, dominant nos sociétés (Castel, 1995). Or, comme le rappelle Stéphane Beaud, « La discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle » (Beaud, 2002) qui suppose de se soumettre au rythme séquencé des apprentissages et à laquelle les collégiens étudiés ne parviennent souvent pas à se conformer. C'est ainsi qu'ils sont décrits par leurs enseignants comme ne travaillant que si on est derrière eux, ayant des temps de concentration infimes, se dispersant à la première occasion, éprouvant des difficultés à maintenir un effort ou à organiser les étapes du travail scolaire, comme ne parvenant pas à fixer leur attention et laissant libre cours au désir du moment. Les agents de l'institution scolaire associent souvent aux conduites de ces collégiens le « manque d'attention », le « manque de concentration » et la « dispersion », caractéristiques qui renvoient à la fois au rapport des collégiens aux apprentissages scolaires et à la question des temporalités. La notion de concentration, utilisée par les enseignants, semble fonctionner comme un équivalent moderne, plus psychologisé, de l'« attention » que

¹⁹¹ « Ainsi le temps de travail salarié forcément dominant est distinct des autres temps sociaux. Il est dominant dans ce modèle temporel, non seulement parce qu'il est quantitativement et qualitativement central sur tous les segments temporels (journée, année, durée de l'existence), mais surtout parce qu'il structure l'ensemble des autres temps sociaux qui s'organisent largement en fonction de ce temps pivot. » (Bessin, 1996).

l'on peut considérer comme une vertu cardinale de l'élève¹⁹². Sorte de mobilisation mentale et pratique sur les tâches scolaires, elle découle des logiques temporelles scolaires. Apprendre scolairement implique d'organiser son activité (son corps, ses gestes, sa pensée) et son travail en séquences successives et ordonnées, de disjoindre le temps des activités scolaires des autres temps, de planifier ses tâches et son raisonnement, de persévérer jusqu'à l'accomplissement de celles-ci, conformément au mode de découpage et d'organisation du temps proprement scolaire. Ainsi, si les collégiens enquêtés savent parfois répondre aux questions des enseignants lorsque celles-ci exigent des réponses courtes ou ponctuelles (exemple du calcul mental ou écrit), ils ont tendance à ne pas s'en sortir dès lors que le travail scolaire exige une organisation passant par une série d'étapes scolairement incontournables (résolution de problèmes). De même, certains collégiens se précipitent sur la réponse ou la solution sans prendre le temps de lire les consignes jusqu'au bout ou de respecter les étapes nécessaires à l'élaboration de la réponse ou à la solution du problème. L'écart qui se manifeste entre la démarche et les méthodes de travail inhérentes aux logiques scolaires d'apprentissages et les pratiques des élèves renvoie ainsi, « pour une part », à la distance entre les temporalités scolaires inscrites explicitement dans l'organisation de la vie scolaire, mais aussi implicitement dans les apprentissages scolaires (Millet, 2003) et les rapports au temps des élèves des milieux populaires les plus démunis, et parfois, comme le montre Stéphane Beaud, des étudiants de ces milieux (Beaud, 2002). « Pour une part », car l'expérience temporelle de ces familles populaires doit aussi être articulée à la distance qu'elles entretiennent aux formes objectivées de culture. En effet, l'éloignement de ces familles de la culture écrite tend à fonctionner *a contrario* de temporalités de type chronométrique dans les différentes sphères de l'existence. Alors que la maîtrise et l'usage d'écritures programmatrices comme les agendas, les calendriers ou autres écrits autographes (mots pour mémoire, listes de choses à faire, pense-bêtes) permettent un rapport plus calculateur à la répartition des activités sociales dans le temps (Goody, 1979 ; Lahire, 2008), les fractions inférieures des classes populaires sont plutôt caractérisées par un rapport pratique au monde. Peu familières de l'écrit et de ses formes littéraciées (Bautier, Rayou, 2009), ces familles s'inscrivent ainsi dans des formes temporelles incorporées, laissant une large place à l'action spontanée et à l'inclination du moment. Une illustration en est par exemple donnée par ces rendez-vous d'entretien qui, parce qu'ils n'avaient pas été notés, ont été purement et simplement oubliés par nos interlocuteurs ou qui, parce que les rendez-vous familiaux font l'objet d'une mémorisation pratique, se sont retrouvés en concurrence avec d'autres impératifs temporels négligés au moment de la prise du rendez-vous. Les traits temporels observables dans les familles populaires que nous avons rencontrées ne sont donc pas entièrement déductibles de la précarité de l'existence. Il reste que l'aggravation des conditions d'existence n'en est pas moins un facteur structurant des temporalités familiales, les urgences ou les imprévus qui contraignent la vie quotidienne venant objectivement renforcer des dispositions temporelles

¹⁹² « L'attention : notion inventée par la psychologie traditionnelle, dira Guillaume. Ne faudrait-il pas ajouter : pour prêter main-forte aux pédagogues ? » (Vincent, 1980 : p. 32).

déjà peu scripturalisées. Ce sont d'ailleurs les collégiens issus des familles aux temporalités les plus marquées par la dégradation des conditions d'existence, et qui ont été socialisés très tôt dans les formes d'expérience du temps associées, qui montrent les plus grands écarts vis-à-vis des formes temporelles associées aux logiques d'apprentissages scolaires. Pour ces collégiens, l'absence de rythmes venant réguler de manière continue le temps des activités familiales entre en contradiction avec les exigences du temps scolaire qui, comme temps divisé, « requiert des agents scolarisés, outre la disponibilité temporelle, les aptitudes à la régularité et à la ponctualité, les capacités de prévision et de planification » (Verret, 1975, pp. 212-213). Le caractère imprévisible des événements (« on verra bien » ; « ça change tout le temps » ; « y a toujours un autre truc qui arrive » ; « on prend ça comme ça vient »), le fait même de pouvoir être interrompu à tout moment, viennent en effet contredire « la possibilité de prévoir, de calculer, de planifier, de gérer méthodiquement sa vie dès lors perçue comme un imprévisible, fait de surprises, de nouveautés qu'il faut prendre comme il vient, sans possibilité de maîtrise réelle sur elle » (Lahire, 1991, p.125) et risquent d'engendrer des dispositions à la discontinuité et à l'inconstance dont la traduction scolaire peut être des difficultés à maintenir un effort prolongé.

1.3. L'altération du contrôle familial par les conditions d'existence

On peut enfin pointer les effets de conditions matérielles dégradées sur les formes de la régulation familiale et en particulier les possibilités d'un encadrement des pratiques (notamment scolaires) des enfants. Dans les années 1970, Jean-Claude Chamboredon écrivait que « d'une classe sociale à l'autre la socialisation varie dans son intensité et sa continuité. [...] Contrairement aux analyses qui distinguent les classes populaires des classes moyennes par l'"esprit autoritaire" ou "libéral" des méthodes d'éducation, les différentes classes sociales se différencient d'abord par l'extension de la régulation. Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés (...) ; les classes favorisées se distinguent par la disposition à régler et contrôler, serait-ce de façon diffuse et discrète, des domaines de la conduite qui, dans les classes populaires sont concédés à la libre fantaisie et ainsi, ouverts à des influences extérieures, en particulier à l'influence des groupes de pairs » (Chamboredon, 1971, pp. 179-180). Or, les situations spécifiques des familles et leurs conditions sociales d'existence concourent sans ambiguïté à réduire l'emprise parentale sur les comportements des enfants parce qu'elles ne permettent pas toujours que s'établisse un contrôle effectif sur leurs pratiques. D'un côté, les histoires familiales des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires sont traversées par des éloignements ou des dispersions géographiques et affectives, des désunions et des recompositions familiales qui affaiblissent les possibilités d'établir un contrôle croisé des pratiques des enfants. Plusieurs familles ont été pour partie désunies suite aux séparations des parents ou suite aux décès de certains d'entre eux. Des mères, veuves ou séparées du père de leurs enfants, assument seules la garde de leurs enfants. D'autres familles migrantes se trouvent géographiquement séparées de leurs proches restés sur place, et relativement isolées sur le lieu d'accueil. Certaines d'entre elles

voient leur famille élargie éparpillée aux quatre coins du globe par la migration. Dans les situations étudiées, l'éclatement familial conduit sinon à la disparition du moins à la réduction des réseaux d'entraide potentiels. Ces situations portent d'autant plus à conséquences sur les pratiques des collégiens que les ressources économiques familiales ne permettent pas d'y suppléer en recourant, par exemple, à d'autres modes de garde ou d'encadrement, notamment payants. D'un autre côté, les contraintes d'emploi du temps professionnel qui, en désaccordant les horaires familiaux et en forçant les parents à s'absenter ou à soustraire leurs enfants à leur vigilance, concourent à augmenter le champ du non contrôlable. Dans plusieurs familles, les heures de vie des collégiens sont de fait laissées à leur initiative. Ainsi, les heures de coucher et de lever sont-elles en pleine contradiction avec les impératifs d'une scolarité réglée. Plusieurs collégiens racontent comment, profitant des horaires de travail décalés des parents, ils regardent la télévision librement, se couchent au milieu de la nuit, et finissent par ne pas se lever le matin. De même, des conditions de logement comme celles qui conduisent trois générations d'une même famille à se loger dans une seule habitation exiguë forçant la promiscuité d'individus aux âges et aux habitudes de vie différents peuvent objectivement contraindre les parents à laisser davantage de licence aux enfants en les laissant sortir dans la rue, et donc contribuer à soustraire ces derniers à l'exercice de l'autorité familiale. L'un des effets majeurs des conditions sociales d'existence des familles est ainsi d'affaiblir l'action régulatrice des familles sur les comportements juvéniles et l'intensité des cohésions familiales, et particulièrement sur l'encadrement des apprentissages qui doivent s'effectuer hors l'école.

2. Des tensions entre modes de savoir traduites en difficultés cognitives par l'école

Le rappel incontournable des effets de la précarisation des conditions matérielles d'existence sur les scolarités des élèves et leurs pratiques d'apprentissage scolaire ne doit néanmoins pas faire oublier que les parcours de ruptures scolaires ne sont jamais complètement exportables sur le terrain de l'analyse des conditions économiques et matérielles. La nécessaire mise en évidence des contradictions entre les conditions d'existence dans lesquelles les collégiens sont socialisés et les logiques sociocognitives de l'école doit encore être complétée par l'analyse de la question scolaire liée au contexte de la massification du système d'enseignement amorcée dans les années 1970 et amplifiée au cours des décennies suivantes. Autrement dit, la nécessité de sortir l'analyse des ruptures scolaires de l'école ne doit conduire la sociologie ni à placer les causes des difficultés scolaires hors l'école ni à dédouaner le système institutionnel d'enseignement dans la part qu'il prend à la production des conditions sociales favorables aux ruptures scolaires. Au contraire, seule la conjugaison de conditions « extérieures » à l'école et des modalités de la scolarisation (pédagogiques, organisationnelles, etc.) permet de comprendre ces parcours. Comme le montrent nos constats sur l'impact des configurations familiales sur les apprentissages scolaires, les conditions sociales et matérielles dans lesquelles vivent les collégiens ne produisent jamais leurs effets proprement cognitifs que dans la confrontation aux logiques sociocognitives de l'école. Ce n'est jamais que dans la rencontre entre des

conditions d'existence précarisées et des logiques scolaires à l'écart des urgences du monde que les configurations socioéconomiques et socioprofessionnelles des familles dans lesquelles les collégiens construisent leurs structures cognitives peuvent constituer un obstacle à l'appropriation des savoirs scolaires ; non en soi-même. Les dimensions familiales s'articulent ainsi toujours à des processus et des logiques proprement scolaires qui déclenchent, renforcent ou accélèrent des ruptures scolaires par exemple en affaiblissant les ressources que pourraient mobiliser les familles au moment même où elles en auraient besoin pour faire face aux problèmes des enfants, qu'il s'agisse des difficultés d'apprentissage scolaires au moment de l'entrée au collège par exemple, de processus de stigmatisation ou de disqualification symbolique des collégiens, ou qu'il s'agisse des effets liés à la sédimentation de conflits au cours des parcours. Loin de ne faire que subir, l'institution scolaire est un acteur plein et entier des parcours de ruptures scolaires, ne serait-ce que parce que les ruptures scolaires sont une carrière scolaire non pas comme une autre, mais une carrière scolaire possible parmi l'ensemble des carrières scolaires susceptibles d'être empruntées par les élèves.

2.1. La mise en forme scolaire des apprentissages au cœur des ruptures

Contre l'idée selon laquelle les ruptures scolaires formeraient une réalité scolaire originale, l'étude des dimensions scolaires et institutionnelles des parcours de ruptures scolaires fait apparaître que ces derniers sont une modalité de l'« échec scolaire » en milieu populaire, et d'abord parce que les parcours de l'ensemble des collégiens sur lesquels nous avons travaillé passent par des difficultés souvent précoces dans les apprentissages scolaires. Si tous les élèves qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages scolaires ne sont pas en situation de ruptures scolaires, la recherche ne peut faire état de collégiens en ruptures scolaires qui n'aient pas été précocement confrontés à des difficultés du point de vue des apprentissages scolaires. En d'autres termes, la question des difficultés cognitives n'est jamais seulement une conséquence, mais s'avère un élément constitutif des parcours de ruptures scolaires. Une large partie des collégiens étudiés n'est en effet capable d'aucune performance scolaire de niveau collège et cumule des difficultés depuis de nombreuses années. Ces dernières concernent tous les domaines scolaires. Elles sont particulièrement nettes pour les matières qui mobilisent les compétences et les savoir-faire les plus scolaires. Ainsi, la place du français est souvent centrale et significative dans les performances scolaires de ces collégiens. Ce qui est patent dans ces parcours, c'est la fragilité des acquis scolaires au cours de la scolarité primaire qui se solde par une chute très sensible des résultats scolaires, et parfois une décompensation de scolarité, à l'entrée au collège. Pour ces collégiens, le lien entre difficultés d'apprentissage et ruptures scolaires est manifeste et l'enracinement précoce de leurs difficultés d'apprentissage rejoint ce que les sociologues savent des difficultés scolaires d'une partie des enfants de milieux populaires : éloignement des formes objectivées de culture, formes d'obéissances liées à la contrainte extérieure, dispositions à l'action spontanée, difficile conversion des structures sociolinguistiques de la socialisation primaire en structures sociolinguistiques scolaires.

2.1.1. Langage pratique et style articulatoire populaire

La confrontation des pratiques langagières des enfants des milieux populaires aux normes du langage scolaire standard est l'un des premiers fondements de leurs difficultés d'apprentissage scolaire comme « l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 144). Ainsi Bernstein soulignait-il que « Entre l'école et le milieu de l'enfant de la classe ouvrière, il existe une solution de continuité culturelle qui résulte de la différence radicale entre les systèmes de communication » (Bernstein, 1975, p. 192), et Labov la dimension conflictuelle que recouvre la question du langage à l'école pour les enfants des milieux populaires les plus dominés (Labov, 1993). Les formes langagières recueillies sont de ce point de vue à la fois un élément de compréhension des difficultés d'apprentissage scolaire et un révélateur de l'échec relatif de la socialisation scolaire avec ces collégiens. Le langage employé par les collégiens dans les entretiens relève souvent de ce que Bernard Lahire appelle le langage oral-pratique (Lahire, 1993a), c'est-à-dire d'un langage fortement lié aux contextes d'énonciation et de référence des locuteurs, et dont l'usage est ancré dans le faire. Lors des entretiens, plusieurs collégiens racontent des événements ou des anecdotes sans donner verbalement tous les éléments du contexte qui permettraient à l'interlocuteur n'ayant pas vécu la scène de la comprendre. Dans plusieurs cas, les situations racontées sont mimées plus que décrites¹⁹³. Certains collégiens de la région stéphanoise donnent en outre souvent à entendre un accent très marqué, qui semble être l'accent populaire stéphanois mâtiné d'intonations propres au langage des jeunes des quartiers populaires. Ce style articulatoire, « style de vie qui s'est fait corps » comme dit Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1982, p. 90), que l'on peut penser comme enraciné dans le monde des mineurs disparu, semble s'être maintenu dans les fractions inférieures des catégories populaires jusqu'à aujourd'hui et signe une faible acculturation aux normes langagières dominantes. Il se combine en outre avec le parler des jeunes de quartiers populaires où se mélangent des formes de verlan, des expressions portées par la musique rap, des anglicismes « argotisés » et des formes plus locales de jargons toujours réinventés. Ces marqueurs linguistiques éclairent les parcours de ruptures scolaires de deux manières. D'abord, ils ont pu constituer, dès les premières années de scolarisation, un obstacle au parler scolaire, voire à la lecture et à l'écriture, la prononciation ainsi marquée phonologiquement et socialement ayant de fortes chances d'être scolairement entendue comme « mauvaise prononciation » ou comme « mauvaise lecture », et de constituer un obstacle à la conscience phonologique ou à l'analyse de la chaîne sonore. On peut ensuite imaginer comment peut se produire pour l'enfant repris le sentiment de son décalage (voire de son indignité linguistique) et la disqualification de la manière de parler familiale. À cet égard, les collégiens en ruptures scolaires montrent un fréquent rejet symbolique du langage de l'école. Certains disent leur hostilité vis-à-vis de certains professeurs qui « se la

¹⁹³ Les collégiens se lèvent, gesticulent, agissent de nouveau la scène plus qu'ils ne la racontent.

jouent » en employant des « mots compliqués » ou vis-à-vis d'autres élèves dont le langage plus châtié leur fait dire qu'ils emploient des « mots de bourges ». Ils disent ainsi la distance sociale et symbolique qui les éloigne du langage standard (Lepoutre, 2001) et combien entrer dans celui-ci est pour eux pénétrer un univers de manières de dire, de raisonner ou de faire étranger à l'univers familial dont l'usage génère gêne et honte comme Annie Ernaux l'a montré à propos de son rapport au langage dit « châtié » (Ernaux, 1984, p. 64).

2.1.2. Corps en mouvement et propension à l'action spontanée

Tout comme la question du langage se trouve au cœur des apprentissages scolaires et constitue une pierre d'achoppement entre les collégiens et l'école, celle des postures corporelles des collégiens revient comme un leitmotiv dans les propos des enseignants. D'un côté, l'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école suppose un corps discipliné, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe. Bien qu'inégalement partagé par les individus et les groupes sociaux, ce corps scolaire, autodiscipliné, s'est imposé comme un corps normé aujourd'hui dominant à l'aune duquel se construisent les perceptions institutionnelles de la conformité des corps et de ceux qui les agissent. D'un autre côté, les propos des collégiens et des enseignants, les annotations sur les carnets scolaires, etc., ne laissent aucun doute quant à la contrainte que constitue pour les collégiens l'obligation de se tenir à « leur » place en classe et quant aux mouvements qui les animent et vont à l'encontre de cette obligation. Pour les collégiens enquêtés, le mouvement renvoie au « besoin » de s'occuper, en particulier les mains en gribouillant ou en dessinant ou en « bricolant » les objets à portée de mains. Rester assis dans la position scolaire d'écoute ou d'écriture apparaît souvent difficile tant cette dernière est vécue comme une inaction contrainte¹⁹⁴ et s'avère contraire à la mobilité et à l'action spontanée que privilégient les collégiens. Elle peut devenir insupportable quand les collégiens ne saisissent pas ce que dit l'enseignant et qu'ils ne rattachent les propos tenus en classe à aucune pratique sociale familière. De fait, les conflits autour des déplacements non réglés dans la classe, pour des bavardages incessants ou encore des activités étrangères à l'activité pédagogique, sont régulièrement évoqués par les agents institutionnels¹⁹⁵. Ces différents comportements, souvent perçus comme une forme de dépravation ou de relâchement psychique et moral par les enseignants, et qui constituent parfois pour ces derniers de véritables agressions morales tant ils heurtent leur propre *hexis* corporelle (Becker, 1997 [1952] ; Thin, 1999), ne sont donc pleinement compréhensibles que restitués dans le contexte scolaire selon deux dimensions. D'une part, celui-ci impose des postures spécifiques (attention, immobilité, durée) éloignées de l'action (et surtout de la mobilité des corps), et des formes d'action

¹⁹⁴ Comme je l'ai montré dans ma thèse (Millet, 2003), les pratiques de prises de notes par exemple constituent, outre leurs fonctions mnémotechniques, des techniques scolaires de mobilisation et de concentration qui supposent d'exercer sur soi-même une contrainte d'un niveau très élevé.

¹⁹⁵ À côté de ces corps en mouvement, d'autres collégiens se caractérisent par une apathie physique manifeste qui, bien qu'elle n'entrave pas directement le cours de l'activité pédagogique des enseignants, est généralement perçue comme de l'indifférence à l'égard du cours, et s'avère antinomique avec la posture de travail scolaire attendue d'un élève.

réglées en opposition avec l'action spontanée. D'autre part, les postures des collégiens en classe ne peuvent être dissociées de leurs rapports aux apprentissages scolaires et des difficultés qu'ils rencontrent dans ce domaine. Les postures qu'adoptent les collégiens en classe, et qui sont au principe de tensions avec les enseignants, ne sont ainsi réductibles ni à des « troubles psychologiques » ou à un « relâchement moral », ni à des « intentions perturbatrices ». Elles renvoient à un rapport à la situation scolaire en classe et à l'activité d'apprentissage scolaire pour des collégiens dont les dispositions corporelles produites par les conditions sociales d'existence et la socialisation familiale sont éloignées des dispositions requises par les exigences scolaires.

2.1.3. Être dans l'activité plutôt que dans le savoir

Comme le montre les développements précédents, les collégiens en ruptures scolaires se caractérisent par une « propension à l'action » (Charlot, 1999, p. 315) qui fonde pour partie, dans « la dépréciation de la théorie au profit de la pratique et plus largement du travail assis face au travail debout », leur « désamour avec l'école » (Moreau, 2005, p. 40) imposant la posture passive d'écoute sur une chaise. Ces dispositions à l'action et à la mobilité du corps contribuent à éclairer, en lien avec le rapport au temps, les pratiques à l'égard des tâches et des exercices scolaires. Ainsi, lors des différentes séquences d'apprentissage mises en place et observées dans les dispositifs relais, les collégiens (quand ils acceptent de se mettre au travail) tendent à se précipiter sur l'activité sans s'attarder sur les consignes ni les règles formelles à respecter, par exemple en termes de présentation d'un texte. Lors d'une séquence d'expression écrite, les collégiens doivent partir d'une image et rédiger un texte selon un ensemble de consignes et de règles syntaxiques, orthographiques, etc. Tous les collégiens présents s'empressent de broder à partir de l'image sans tenir compte des consignes, l'important étant d'abord pour eux la restitution du contenu de l'image plutôt que la mise en forme orthographique, syntaxique ou grammaticale de la restitution. Ils activent une disposition éthique plutôt qu'une disposition esthétique pour le dire avec Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979). D'une part, la mise en œuvre des règles scolaires d'écriture et de présentation est pour ces collégiens au moins secondaire par rapport au fait d'exécuter la tâche demandée et de raconter une histoire, donc d'exécuter une performance. D'autre part, le passage par des détours comme lire les consignes, mettre en forme, éloigne du résultat et de l'acte proprement dit. C'est ainsi que l'on peut comprendre la réticence à effectuer les exercices de la part de collégiens qui passent directement à l'action proprement dite, comme en témoigne les séances d'éducation physique et sportive où les collégiens refusent les exercices de préparation pour aller immédiatement et plus volontiers à la performance ou au jeu¹⁹⁶. Comme l'a montré Guy Vincent (1980), la forme

¹⁹⁶. Il en va d'ailleurs ainsi des collégiens en ruptures scolaires comme les jeunes danseurs de hip-hop issus des milieux populaires dont Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia montrent qu'ils rechignent à la formalisation et à la scolarisation de leurs pratiques (Faure, Garcia, 2005). Les auteurs montrent que ces jeunes danseurs entrent directement, après un échauffement peu formalisé et assez court, dans leur pratique en visant l'amélioration de leurs performances. L'apprentissage entre pairs s'effectue par échange d'expériences, autocorrection ou correction réciproque en intervenant directement sur le corps ou par imitation.

scolaire introduit une séparation entre les apprentissages et l'activité sociale. À l'école, on n'apprend pas simplement en participant à une activité sociale ou par répétition d'une pratique sociale, mais par des exercices spécifiques préalables qui diffèrent la mise en œuvre effective de ce que l'on a appris et supposent l'obéissance à des règles. Or les collégiens de milieux populaires rechignent souvent à effectuer les exercices comme les longueurs en natation, les exercices sur les harmonies colorées en arts plastiques ou les exercices de grammaire ou le travail sur un plan ou au brouillon pour l'expression écrite. Ils résistent aux exercices qui fractionnent, morcellent l'activité, en retardent la mise en œuvre parce qu'ils privilégient l'activité pour elle-même, pour ce qu'elle permet de produire ou d'effectuer socialement (communiquer ses idées, faire un beau dessin, entrer en compétition avec les autres ou « s'éclater » dans l'eau, etc.). Tout se passe comme si l'action devait être mise en œuvre sans les détours et la distance qu'imposent justement les logiques scolaires par les exercices, l'insistance sur la forme, le passage par l'écrit et par un écrit respectant les règles formelles de l'écriture scolaire. On retrouve ici l'écart entre la logique pratique et la logique logique, entre le savoir faire et le savoir dire sur le faire, le savoir procédural et le savoir propositionnel, entre la maîtrise éthique du monde et sa maîtrise symbolique. Les collégiens sont issus de familles dans lesquelles les parents ont été peu scolarisés et où le savoir est d'abord une activité pratique, c'est-à-dire ayant une finalité pratique¹⁹⁷. Dans ces familles, le mode d'appréhension et de connaissance des choses et du monde produit par la socialisation familiale relève d'abord d'une connaissance pratique, c'est-à-dire indissociable de la pratique.

2.2. Le rôle des postures dans les comportements a-scolaires

Les questions cognitives se retrouvent encore dans les comportements perturbateurs de l'ordre pédagogique. La déploration des comportements contraires aux règles de la vie scolaire et aux exigences des apprentissages scolaires concerne presque tous les collégiens de la population étudiée à l'exception des quelques uns dont les ruptures scolaires passent par un absentéisme chronique et recouvrent des modalités qui perturbent moins directement l'ordre pédagogique de la classe. À cet égard, tout se passe comme si l'interprétation par les comportements perturbateurs de l'ordre et de l'activité pédagogiques recouvrait toute autre lecture des parcours des collégiens. L'idée est généralement que les comportements de ces élèves doivent être réglés avant tout travail d'apprentissage scolaire. Ces collégiens sont ainsi tenus pour « inenseignables » parce qu'ils ne seraient pas dotés des prérequis comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège. Loin d'évacuer cette question des comportements comme un *artefact*, produit d'une lecture biaisée par les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur action pédagogique, les recherches conduisent à prendre cette question au sérieux en même temps qu'à rompre avec les présupposés du discours ordinaire

¹⁹⁷. Y compris lorsqu'on mobilise des savoirs scolaires comme l'écriture ou la lecture : on écrit pour remplir des papiers, pour écrire à une administration, on lit, lorsqu'on lit, surtout des textes techniques ou d'information pratique... (Lahire, 1993c).

sur les comportements. Celui-ci tend en effet à dissocier la question des comportements de celle des apprentissages ou à les lier dans un rapport d'extériorité. Il y aurait d'un côté les questions du cognitif et des apprentissages et de l'autre les questions des comportements des élèves dans la classe et à l'égard du travail scolaire. Or, l'enquête permet d'inverser la proposition. D'une part, ces collégiens n'ont pas des difficultés dans les apprentissages scolaires parce qu'ils sont indociles, mais sont plutôt dissipés parce qu'ils rencontrent des difficultés cognitives. D'autre part, bien des comportements perturbateurs de l'ordre scolaire masquent des postures contraires à celles qu'exige la forme scolaire d'apprentissage. Au-delà de l'importance des difficultés rencontrées avec les savoirs scolaires, il faut voir que les questions cognitives entrant en jeu dans les parcours de ruptures scolaires des collégiens ne sont pas réductibles à la seule dimension des contenus scolaires à s'approprier. Les difficultés dans les apprentissages scolaires sont en effet souvent interprétées dans la perspective exclusive du rapport aux savoirs, entendu au sens de savoirs théoriques ou constitués. Mais le cognitif implique d'autres dimensions comme le rapport au temps ou au corps dont j'ai déjà parlé, les méthodes et l'organisation dans les opérations du travail scolaire, et d'autres choses encore. Bien des problèmes posés par ces collégiens ne s'éclairent complètement que si l'on aperçoit derrière la manifestation comportementale la disposition cognitive. Au-delà de sa manifestation comportementale et perturbatrice de l'ordre scolaire, le fait de ne pas tenir en place sur une chaise, de ne pas rester attentif et de se disperser, de bavarder, de ne se mettre au travail que sous la contrainte physique immédiate de l'enseignant, de ne pas faire son travail personnel, de ne pas lever le doigt avant de prendre la parole, etc., peut obéir à des principes d'ordre cognitif dont les logiques entrent en contradiction avec les règles et les exigences scolaires. Rester concentrer, ne pas arriver en retard, penser à son matériel, travailler silencieusement, etc., sont autant de postures cognitivement structurées, c'est-à-dire de dispositions indiscernablement cognitives et comportementales. Ce qui du même coup peut être perçu du point de vue d'un enseignant comme une absence totale de « volonté scolaire » doublée d'une intention perturbatrice (comme le fait de se déplacer « sans raison » scolairement valable, de ne pas se mettre au travail sans contrainte, d'interagir avec l'enseignant sans attendre son tour de parole, etc.) implique au moins autant un rapport au corps, au langage, et à la contrainte tout à fait spécifique. Les questions de socialisation cognitive ne sont donc pas tout entières réductibles à la dimension des contenus scolaires *stricto sensu* ; car comme je l'ai rappelé plus haut ces derniers relèvent d'une « discipline » qui lie inséparablement matières scolaires et postures d'apprentissage, contenus à apprendre et manières d'être, de raisonner et de savoir.

2.2.1. L'exemple des sollicitations décalées dans les classes

La question des postures cognitives et des difficultés d'apprentissage scolaires est d'abord présente dans toutes les situations qui montrent que ces derniers n'arrivent pas à se maintenir dans l'activité scolaire qu'on leur propose ou qui s'y maintiennent de façon décalée, par des appropriations hétérodoxes qui induisent des perturbations de l'ordre

scolaire. Certaines d'entre elles relèvent de tentatives désespérées pour rester dans l'activité scolaire ou pour raccrocher le cours en train de se faire comme en témoignent par exemple les sollicitations décalées que les collégiens adressent en désespoir de cause à leur enseignant. Dépassés sur le plan des apprentissages scolaires, ces collégiens ne comprennent souvent pas ce qu'on exige d'eux ou ce qu'on leur enseigne. Dans ces conditions, le travail scolaire ne peut être effectué de manière « autonome » et des perturbations de l'activité pédagogique ou des conflits avec les enseignants en résultent, soit parce que suivre en classe n'est plus possible et conduit les collégiens « décrochés » à s'occuper autrement, soit parce que les sollicitations des collégiens à l'adresse de leurs enseignants pour tenter de se faire expliquer les choses prennent une forme scolairement inadéquate et, à force de répétition, deviennent scolairement inacceptables. Le ton parfois exaspéré des enseignants face aux multiples occurrences par lesquelles les collégiens perturbent l'ordre scolaire renforce alors chez ces derniers le sentiment que les enseignants les abandonnent et l'hostilité à l'égard de ceux-ci. Le sentiment de honte de ne pas comprendre, le découragement de ne pas y arriver se muent parfois en révolte lorsque les questions posées à l'enseignant sont elles-mêmes disqualifiées parce que ne respectant ni les règles de prise de parole¹⁹⁸ ni la forme langagière scolairement acceptable. Dans ces conditions, tenir tête à l'enseignant qui refuse de répondre, lui signifier qu'on attend une réponse, s'énerver pour ne pas se laisser faire est une façon de conserver la tête haute, fût-ce au prix d'une sanction. Certains d'entre eux finissent par apostropher les enseignants sur toute sorte de sujets dans une sorte d'appel plus ou moins conscient et désespéré à être entendu et pris en compte. Les enseignants peuvent être d'autant moins portés à l'indulgence que les collégiens rencontrés perturbent les cours et viennent en classe sans avoir fait leur travail personnel, ce qui, du point de vue scolaire, est considéré comme un relâchement inexcusable et coupable. Enseignants et collégiens concourent ainsi objectivement et réciproquement à faire monter des conflits dans un rapport de force inégal qui aboutit à des avertissements à faire signer, des exclusions, des renvois (qui généralement augmentent la difficulté scolaire). C'est ainsi que les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire peuvent être appréhendés non seulement comme le produit d'une confrontation entre les logiques socialisatrices familiales (et juvéniles on va le voir) dans lesquelles les jeunes construisent des dispositions sociales et cognitives et les logiques ou normes de l'institution scolaire, mais aussi, d'autre part, comme le produit des effets de cette confrontation entre logiques socialisatrices et de leurs traductions dans les parcours scolaires (Thin, 2010).

2.2.2. L'exemple des pratiques d'évitement

Sans chercher à toutes les citer, bien d'autres situations perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être encore évoquées dans lesquelles interviennent les questions d'apprentissage scolaire, en particulier toutes les pratiques d'évitement par lesquelles les collégiens tentent

¹⁹⁸ « Le sens de cette pratique et du principe qui l'accompagne est clair : jamais un élève ne prend la parole sans permission. Autrement dit, jamais il ne *prend* la parole. » (Vincent, 1980, p. 43).

de se soustraire à l'activité pédagogique ou de retarder la confrontation avec les exercices scolaires : pratiques buissonnières au sein même de l'espace scolaire ; pratiques de dérobade par lesquelles les collégiens résistent objectivement à une position d'écoute scolaire ; tactiques consistant à faire le mort, et parfois contrats tacites de non-agression réciproque avec les enseignants ; pratiques d'absentéisme. Ces pratiques cherchent d'abord à rendre supportables des situations de classe que les collégiens trouvent difficiles, ennuyeuses, incompréhensibles. Mais elles se transforment aussi parfois en une opposition ostentatoire. C'est ainsi que des collégiens racontent comment, s'ennuyant en cours, ils discutent ou plaisantent avec le voisin, se voient rappeler à l'ordre puis exclure faute d'avoir obtempéré. Certains collégiens décrochés du cours font exprès de s'en faire exclure. Les élèves qui accumulent des retards d'apprentissage, et qui par ailleurs ne trouvent pas l'aide espérée, ont ainsi toutes les chances de se faire remarquer pour « mauvais » comportement. Les problèmes comportementaux masquent alors les difficultés d'apprentissage, et ce qui est une manière d'exister pendant les heures de classe, mais en dehors des apprentissages en cours ne peut être appréhendé par les enseignants que comme un obstacle à leur travail. Mais au-delà, la première modalité d'évitement est bien sûr l'absentéisme. Dans un grand nombre de situations, des collégiens mettent en œuvre un absentéisme ciblé et sélectif : ils évitent certaines matières (souvent le français et les mathématiques) et les enseignants avec lesquels cela se passe mal. Les absences de l'établissement scolaire s'articulent alors aux « absences de l'intérieur », et les comportements perturbateurs des collégiens doivent être rattachés à leur sentiment de ne pas être à leur place en classe. Plus l'écart se creuse entre les exigences scolaires dans les différentes matières et les collégiens ou entre ces derniers et l'ensemble des élèves de la classe, plus la question du sens de leur place dans la classe leur est posée (Douat, Glasman, 2011), plus la probabilité qu'ils fuient la situation scolaire ou qu'ils perturbent l'activité pédagogique s'accroît¹⁹⁹. Le tout fonctionne au sein d'une sorte d'engrenage circulaire, et on voit là la part prise par les logiques institutionnelles dans le processus de construction des parcours de ruptures scolaires. Les difficultés d'apprentissage aboutissent à des écarts, lesquels induisent des sanctions qui renforcent le décrochage (l'exclusion fait qu'on n'apprend pas la leçon), ce dernier amplifiant à son tour les décalages, etc. Au sein de ces engrenages circulaires, les enseignants reprochent aux collégiens leurs bavardages, leur manque de travail, leurs écarts de comportements ; les collégiens reprochent aux enseignants de ne pas les prendre en compte, de multiplier les humiliations, de les rabaisser, de les laisser de côté. Le rejet ou la rupture scolaire n'est donc jamais un rejet univoque de l'école par les collégiens ; il est un rejet réciproque, c'est-à-dire également un rejet du collégien par l'institution scolaire qui joue un rôle actif dans sa déscolarisation.

¹⁹⁹ C'est à juste titre qu'Étienne Douat insiste sur les processus pour une large part institutionnels qui peu à peu socialisent ces collégiens à l'absentéisme, sur les logiques par lesquelles ils apprennent à être absents de l'établissement et finalement à persévérer dans cette voie, qui à la fois présente des « avantages » immédiats et dont l'abandon présenterait au contraire un coût élevé (Douat, 2011).

2.3. Le groupe des pairs comme ressource compensatoire

Si les difficultés dans les apprentissages scolaires n'expliquent pas à elles seules les pratiques hétérodoxes des collégiens dans l'espace pédagogique dans la mesure où elles doivent déjà une part de leur influence sur les parcours à leur enchaînement dans les difficultés de la vie familiale, elles contribuent à leur formation en trouvant du côté des pratiques juvéniles des collégiens des quartiers populaires un ensemble de renforcements susceptible de conforter ou d'approfondir les effets anti-école (Willis, 2011 ; Palheta, 2012) générés peu à peu par les parcours de disqualification scolaire. Les effets de stigmatisation et de dévalorisation symbolique²⁰⁰ qui résultent de la régularité des difficultés cognitives rendent en effet de moins en moins probable la construction de l'espace pédagogique comme espace de travail scolaire. Loin de déterminer mécaniquement les pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire, les disqualifications scolaires en créent néanmoins certaines conditions notamment parce qu'elles conduisent les collégiens à rechercher ailleurs, dans d'autres pratiques, un sens à leur présence dans la classe. Ce qui domine dans les discours et les souvenirs des collégiens interrogés, ce ne sont pas les savoirs ni les apprentissages, mais l'« ambiance » dont l'expression revient souvent pour qualifier les relations entre pairs valorisant la « rigolade », le « chahut »²⁰¹, les provocations de l'enseignant, sorte de jubilation collective qui est aussi une façon d'exister dans une situation scolaire défavorable (Broccolichi, 1998). Pour les collégiens en ruptures scolaires, les relations avec les pairs motivent encore pour une large part leur venue à l'école, et en particulier les formes de cette sociabilité les moins soumises aux règles scolaires²⁰². Du coup, ils tendent à importer au sein de l'espace de la classe comme dans l'ensemble de l'espace du collège des pratiques et des postures propres à l'espace des pratiques des jeunes de milieux populaires. La question des relations avec les pairs apparaît donc comme une dimension indispensable pour comprendre les parcours de ruptures scolaires ne serait-ce que parce qu'elle entre souvent en tension avec les exigences scolaires, les pratiques juvéniles des collégiens de milieux populaires prenant des formes

²⁰⁰ Outre le discrédit qui, à force de sanctions négatives des productions scolaires, pèse sur la relation aux apprentissages, les collégiens font à l'école l'expérience de la condamnation de leurs manières d'être, de parler, de se tenir, d'agir, qui relèvent de logiques sociales contradictoires avec l'univers des exigences et des normes scolaires. Leurs manières de parler discréditées parce que contraires au langage scolaire sont un exemple. Les postures corporelles sanctionnées comme postures relâchées et incompatibles avec le corps attentif exigé par l'école en sont un autre. Le rejet de l'école par les collégiens ne relève donc pas d'une indifférence vis-à-vis de ses jugements ni même de ses activités, mais renvoie au rejet de ce qui les rejette symboliquement et socialement. Le stigmate scolaire est subi avec d'autant plus de force que les ressources familiales des collégiens pour compenser les qualifications scolaires négatives sont peu nombreuses, ce qui renforce leur isolement scolaire et cognitif. Pour ces élèves ayant accumulé les jugements scolaires négatifs, chaque nouveau verdict est vécu comme un risque de confirmation du stigmate et de nouvelle humiliation, en même temps qu'il renforce souvent leurs pratiques perturbatrices et hétérodoxes. C'est le cas des redoublements que ces élèves ne voient pas comme une chance de « se reprendre » scolairement, mais comme une relégation scolaire supplémentaire portée par une école qui, de leur point de vue, cherche à « se débarrasser d'eux ».

²⁰¹ Il ne s'agit pas du « chahut traditionnel » jouant un rôle intégrateur à l'espace scolaire, mais plutôt d'un « chahut anémique » au sens où il écarte des logiques scolaires (Testanière, 1967).

²⁰² Stéphane Bonnéry rencontre ce rapport à l'école dès la fin de l'école primaire chez des écoliers ayant des difficultés dans les apprentissages scolaires (2003).

souvent contraires aux normes scolaires. En même temps, la recherche fait apparaître que si la relation au groupe de pairs et au quartier peut être la source de tensions avec les exigences scolaires, l'école, par ses verdicts et ses classements négatifs, en surdétermine l'importance en rejetant du côté des pratiques les moins conformes les élèves qu'elle discrédite et qu'elle porte à se « valoriser » socialement et symboliquement ailleurs, selon d'autres logiques et d'autres pratiques (Millet, Thin, 2007b).

2.3.1. Les pairs comme affirmation d'un entre soi populaire

À l'étude, les sociabilités juvéniles constituent un aspect important de la vie sociale des collégiens que nous avons étudiés, qui se manifeste à la fois par l'attachement des collégiens aux relations du quartier d'origine, par l'affirmation d'un entre soi rassurant et amical, par une socialisation mutuelle et le partage de références communes en matière de culture langagière, comportementale, musicale ou encore vestimentaire. Maintes fois évoquées lors des entretiens et constatées lors d'observations réalisées dans les classes, les sociabilités juvéniles témoignent de la force symbolique exercée par les pairs dans la formation des catégories d'action et de perception des collégiens. Pour plusieurs d'entre eux, le groupe de pairs et, à travers lui, les relations liées au quartier d'habitation apparaissent comme une ressource où se nourrissent des liens de solidarité, de reconnaissance sociale et symbolique. De ce point de vue, tous les collégiens interrogés se revendiquent de ce qu'on nomme parfois la « culture des rues » (Lepoutre, 1997), c'est-à-dire de styles musicaux, de pratiques langagières, de logiques comportementales, etc., qui sont à la fois issus des quartiers populaires et attribués à leurs jeunes habitants. De la même manière, les relations juvéniles des collégiens impliquent parfois l'adoption de postures agonistiques et belliqueuses caractéristiques. Ces sociabilités juvéniles ne sont ainsi pas sans effet sur les pratiques des collégiens au sein des établissements scolaires. Lors des entretiens, ces derniers adoptent volontiers un ton jubilatoire pour décrire l'ambiance animée de leur classe, y compris à propos des manières de perturber l'ordre scolaire ou de fuir l'espace de l'école. Les relations des collégiens de milieux populaires avec les agents de l'institution scolaire présentent enfin souvent les caractéristiques d'une opposition entre « Eux », autrement dit les agents de l'institution scolaire auxquels peuvent être associés les « intellos » ou les « bouffons », c'est-à-dire les élèves adoptant les postures scolaires conformes, et « Nous », c'est-à-dire l'ensemble de ceux qui, connaissant les mêmes conditions d'existence, partagent des postures scolaires hétérodoxes (Hoggart, 1991). Les relations entre pairs passent ainsi par des signes de reconnaissance mutuelle. Pour bénéficier des profits symboliques afférents à la reconnaissance des pairs, les collégiens doivent se faire reconnaître par leurs pratiques et leurs postures comme étant des leurs.

2.3.2. Une contre culture scolaire sur le terreau de la disqualification scolaire

Cette description des relations de sociabilités juvéniles des collégiens en ruptures scolaires et de leurs pratiques hétérodoxes pourrait sembler accréditer l'idée selon laquelle leur intensité et leur forme socialiseraient, en amont et en dehors de la scolarisation, ces enfants de familles populaires à une contre-culture scolaire (Willis, 1978), responsable des

« désordres scolaires » et des parcours scolaires chaotiques ou de « déscolarisation ». Le groupe de pairs et la sociabilité juvénile seraient alors premiers dans le processus. La recherche conduit pourtant à interroger fortement cette conception. Certes, la relation au groupe de pairs et au quartier participe d'une tension avec les exigences scolaires et institutionnelles. L'ancrage dans le quartier et les complicités solidaires du réseau de sociabilité juvénile concourent bien à une sorte de résistance à l'acculturation scolaire, faisant passer pour normales des pratiques non conformes voire réfractaires à l'ordre scolaire. Cependant, loin de se traduire toujours en opposition avec l'institution scolaire et ses agents²⁰³, c'est au fil des déconvenues et des malheurs scolaires que ces tensions tendent à se transmuier en conflits de normes entre collégiens et agents de l'institution scolaire (Millet, Thin, 2006). En d'autres termes, si les jeunes des quartiers populaires se socialisent aux manières de faire et de parler des « jeunes de la cité » (Bordet, 1998), ce n'est pas seulement parce qu'ils partagent de mêmes espaces d'existence, de mêmes conditions de vie ou de mêmes assignations dans l'espace social. Leur adhésion aux formes de la sociabilité juvénile propres aux quartiers populaires se construit en interrelation avec la socialisation scolaire qui, pour eux, se confond avec l'expérience souvent précoce des difficultés scolaires et des conflits avec l'institution scolaire. Comme l'écrit Jean-Claude Passeron, on ne saisit jamais entièrement les enjeux de la formation et de la certification scolaires qu'en tenant compte des effets sociaux de leur « alchimie symbolique » (Passeron, 1982, p 578). À rebours de la qualification symbolique produite par l'accès au diplôme (Millet, Moreau, 2011), les sanctions négatives de la scolarité sont aujourd'hui ²⁰⁴ génératrices d'une profonde disqualification symbolique. Pour les collégiens en ruptures scolaires, l'école, par ses verdicts et ses classements négatifs, devient un lieu d'insécurité²⁰⁵ symbolique, chaque moment de la vie scolaire devenant porteur d'un risque de discrédit et de conflits avec les enseignants²⁰⁶. Dans ces conditions, plus la situation scolaire se dégrade, et plus le groupe des pairs partageant cette disqualification scolaire, en même temps que des pratiques contraires aux normes scolaires, tend à devenir un rempart symbolique dans

²⁰³. D'ailleurs, on sait que tous les élèves de milieux populaires qui vivent ces doubles contraintes ou ces tensions entre socialisation scolaire et formes de socialisation populaire n'entrent pas dans un parcours de ruptures scolaires ou de défiance vis-à-vis de l'école. Les élèves de milieux populaires qui accomplissent une scolarité « réussie » vivent ces contradictions, mais parviennent à les résoudre au profit de leur scolarité (ce qui d'ailleurs ne signifie pas que les tensions disparaissent) et parfois au prix d'un éloignement des pairs et de leur sociabilité, que cela soit une conséquence de l'investissement scolaire ou pour éviter de se compromettre dans des situations illégitimes.

²⁰⁴. « Aujourd'hui » parce que la scolarisation a pris une part de plus en plus importante non seulement dans la distribution des positions et des places dans l'espace social, mais aussi dans la qualification des individus sur les différents marchés des échanges économiques et des échanges symboliques.

²⁰⁵. Au sens où les collégiens sont dans une forte incertitude quant à leur avenir scolaire, quant aux profits scolaires qu'ils tireront de leur scolarité et même quant à leurs relations quotidiennes avec les agents de l'institution scolaire.

²⁰⁶ L'insécurité symbolique se décèle par exemple chez un collégien réputé perturbateur de l'ordre de la classe et dont on apprend, à l'occasion de l'entretien réalisé avec sa mère, que la confrontation aux exigences du collège provoque chez lui insomnie et même réactivation d'une énurésie infantile. Elle se manifeste dans les pratiques d'un autre, à la réputation de « caïd », qui fuit toutes les situations risquant de révéler ses difficultés avec l'écrit scolaire.

l'espace scolaire comme en dehors. Sorte de ressource compensatoire de l'absence de reconnaissance scolaire, le groupe de pairs devient rempart quand il permet de trouver des appuis pour faire face aux sanctions des agents de l'institution scolaire ou quand il offre des justifications aux pratiques les moins scolaires. La solidarité aux pairs qui rassurent et protègent du monde (hostile et stigmatisant) des « Autres », et l'adoption à l'école de certains aspects de « la culture de provocation » (Beaud, Pialoux, 2003) par les collégiens sont alors l'envers du décor scolaire de leur dépréciation symbolique et sociale. Aussi la double contrainte évoquée plus haut entre logiques juvéniles et logiques scolaires, plus difficile à soutenir pour les moins armés face aux exigences scolaires, se résout-elle au profit de l'inscription dans les pratiques et manières d'être des pairs les moins conformes aux normes scolaires à mesure que se renforce l'officialisation de la rupture scolaire²⁰⁷. Plus les stigmates scolaires se multiplient, plus la disqualification symbolique à l'école s'accroît, et plus les collégiens sont aspirés par la sociabilité juvénile des pairs les moins soumis aux logiques scolaires. Ce rôle de refuge symbolique peut se jouer au sein du collège ou de la classe par la valorisation auprès des pairs, via des pratiques de perturbation de l'ordre pédagogique ou de contestation de l'autorité professorale, en particulier aux moments où la disqualification scolaire devient publique. Il peut se jouer par l'aspiration des collégiens vers l'extérieur de l'espace scolaire, multipliant les absences et parfois les conflits à la périphérie de celui-ci. Enfin, le groupe de pairs remplit d'autant plus ce rôle de refuge que l'école alimente un sentiment d'injustice et que celui-ci se greffe à des relations intrafamiliales dégradées. Si, dans les années 1950, les formes des sociabilités juvéniles populaires, et notamment la contre-culture scolaire marquant la culture juvénile ouvrière, se trouvaient davantage définies par leur relation avec la culture de l'atelier (et son anticipation) (Willis, 1978) qu'avec la culture scolaire, et pouvaient être envisagées comme systèmes symboliques autonomes, en dehors de tout rapport scolaire, cela semble moins le cas aujourd'hui. Dans bien des cas désormais, les sociabilités juvéniles des enfants de familles populaires et leurs formes radicalisées constituent l'un des avatars des contradictions de la « démocratisation » scolaire²⁰⁸ (Beaud, Pialoux, 1999).

3. Les effets de la relecture politique de la question scolaire

Alors que l'on pourrait être tenté de rechercher des propriétés sociales ou scolaires spécifiques aux collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, rendant compte par là même de leurs parcours scolaires spécifiques, ces derniers ne s'écartent guère des

²⁰⁷ En même temps, il faut rappeler que la « rupture » avec l'école n'est jamais totale et que les collégiens montrent une forte ambivalence vis-à-vis de cette dernière et ne sont pas « enfermés » dans une culture anti-école. C'est d'ailleurs ce qui explique une part de leur oscillation entre absence et présence dans l'établissement scolaire... (Douat, 2011).

²⁰⁸ On doit sans doute du même coup distinguer, comme le suggère Ugo Palheta (2012), une contre culture scolaire à composante ouvrière, qui encore aujourd'hui s'ancre dans une culture populaire de métier, valorisant la force et le mouvement, l'entrée précoce dans un métier ou l'apprentissage (Moreau, 2003), et une contre culture scolaire à composante « juvénile » qui résulte des processus de disqualification scolaire dans lesquels se trouvent pris une partie de la jeunesse populaire pourtant conquise par la croyance dans le fait scolaire.

caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres collégiens de même milieu social. Sur le plan scolaire d'abord, l'enracinement précoce des difficultés d'apprentissage de ces collégiens recoupe ce que l'on sait des difficultés scolaires d'une partie des enfants de milieux populaires. Sur le plan familial ensuite, aucune des caractéristiques évoquées ne suffit à faire des situations familiales des collégiens en ruptures scolaires des situations spécifiques. Sur le plan des logiques juvéniles enfin, on retrouve dans nombre de collèges de quartiers populaires une même concurrence entre logiques scolaires et logiques des groupes de pairs. Là où l'ensemble des actions et des discours institutionnels porté en direction des collégiens en ruptures scolaires tend à les produire comme une catégorie particulière d'élèves nécessitant un traitement adapté, la recherche permet au contraire d'affirmer que les différentes caractéristiques des collégiens en ruptures scolaires ne constituent pas une réalité sociologiquement originale, si ce n'est dans le cumul et l'articulation à un moment donné d'un ensemble de conditions défavorables. Pour autant, les parcours de « déscolarisation » dans lesquels sont engagés les collégiens enquêtés resteraient incompréhensibles en dehors des effets liés aux perceptions institutionnelles de la difficulté scolaire et de leur évolution dans la définition des situations des collégiens. En particulier, ils ne le seraient pas en dehors des nouvelles formes de prises en charge institutionnelles liées à la transformation des catégories politiques d'appréciation des problèmes soulevés par la scolarisation des enfants des fractions inférieures des classes populaires dans l'école massifiée. À la question sociale et à la question scolaire déjà évoquées comme contextes des parcours de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires, il faut encore articuler la (re)lecture politique de la question scolaire. D'abord liée aux réorientations en matière de politiques éducatives, cette lecture politique se joue encore au niveau du traitement institutionnel réservé aux difficultés socio-scolaires (et plus particulièrement aux formes les plus bruyantes d'« échec scolaire ») dans la mesure où les catégories de perception fonctionnent aussi comme des catégories objectivées dans l'institution (orientation, type de prise en charge, diagnostic-remédiation, gestion des établissements), et contraignent les manières de voir, les pratiques, les actions, etc., des acteurs institutionnels²⁰⁹ (Douglas, 2004). Il y a de ce point de vue des conditions de production proprement institutionnelles des parcours de ruptures scolaires, dans la façon que l'institution a de répondre aux difficultés des collégiens, de les interpréter et d'y remédier, par exemple en recourant à des sanctions de nature strictement disciplinaire. Si les situations qui composent les réalités des collégiens étudiés ne se singularisent pas de la question plus générale de l'« échec scolaire » en milieux populaires, la transformation des catégories d'appréciation de leurs difficultés scolaires au cours du temps a toutefois partie

²⁰⁹ Parler de catégories de perception ne renvoie en effet pas seulement au monde des idées ou du discours dans ce qui serait une fausse opposition à l'action ou à la pratique. Les conceptions ou préconceptions des difficultés scolaires des élèves, la façon dont les écarts socio-scolaires sont pensés et instruits par l'école, portent à l'existence ou produisent des effets réels dans la réalité des pratiques, bref trouvent des traductions institutionnelles, politiques, mais aussi sur les destinées individuelles et collectives de certains élèves, sur leur parcours en aménageant certains remèdes ou remédiations (orientations, prises en charge) plutôt que d'autres.

liée avec de nouvelles pratiques de prise en charge et de mise en dispositif qui s'avèrent constitutives des parcours de ruptures scolaires.

3.1. Des élèves victimes des inégalités sociales aux élèves perturbateurs de l'ordre scolaire

Jusque dans les années 1970, les politiques scolaires furent globalement dominées par le souci du développement de la scolarisation, par des politiques à la fois d'unification du système d'enseignement, d'homogénéisation de l'offre scolaire sur le territoire et d'ouverture de l'école. La continuité des politiques du fait scolaire était alors sous-tendue par les conceptions d'une école émancipatrice et libératrice (Baudelot, Establet, 2004). Elle visait à accroître le niveau scolaire des populations et à lever les obstacles (d'abord économiques, ensuite structurels) repérés comme une entrave à une plus grande égalité des chances scolaires. Dans leur version contemporaine, et comme le montre Louis Chauvel, ces politiques d'ouverture scolaire se sont appuyées sur l'idée d'une scolarisation bienfaisante tant sur le plan des réalités citoyennes qu'économiques²¹⁰. Ces orientations et les réformes associées²¹¹ changeront durablement et fondamentalement la place de l'école dans nos sociétés de même que le sens et la forme des inégalités sociales. Généralisée, l'école est devenue incontournable (Terrail, 2002 ; Brucy, 2011), et les inégalités sociales se sont scolarisées. Mais à partir des années 1980, ces politiques scolaires ont été confrontées à un ensemble de désillusions importantes. La mise en lumière d'inégalités scolaires, malgré les transformations successives apportées au système scolaire, a contribué à faire tomber l'illusion selon laquelle l'unification du système d'enseignement suffirait à réduire significativement les inégalités sociales à l'école. Comme l'écrit Dominique Glasman, « Il est devenu de plus en plus évident qu'il ne suffisait pas d'ouvrir les portes du collège et d'organiser des classes hétérogènes pour égaliser les chances entre les élèves » (Glasman, 1999, p. 10). Ces constats contribuèrent ainsi à transformer les représentations des causes des difficultés scolaires d'une partie de la jeunesse populaire, et conduisirent à la mise en place de politiques d'éducation radicalement différentes. Le souci n'a progressivement plus été (ou plus seulement) celui de l'égalité de l'offre ou de l'accès, mais celui également d'une lutte contre les inégalités sociales face à l'école et dans l'école. Il n'a plus été seulement question d'homogénéiser l'offre scolaire ni d'unifier le système d'enseignement dans cette sorte « d'indifférence aux différences » pointée par Bourdieu et Passeron. Il s'est agi au contraire de prendre acte de l'hétérogénéité sociale, économique et territoriale, malgré les efforts précédents en faveur de l'égalité, qui creuse les écarts entre les élèves, et de

²¹⁰ Accroître le niveau d'éducation a été et est encore perçu comme « la solution pour diminuer l'inadaptation à l'emploi, pour faire reculer le chômage, pour améliorer la mobilité sociale ascendante de la population, pour assurer une meilleure préparation intellectuelle à la complexité de la vie, pour promouvoir, plus généralement, le sens de la citoyenneté, de la participation, de la tolérance, de l'esthétique et de la réflexion autonome. » (Chauvel, 1998).

²¹¹ Ce sont notamment les lois bien connues de Guizot (1833), Ferry (1882), la loi de 1930 sur la gratuité de la sixième, celle de Zay (1936), la loi de 1956 supprimant l'examen d'entrée en 6^e, les lois Berthoin (1959), Fouchet (63), Haby (1975), mais aussi les lois visant à développer l'enseignement professionnel et particulièrement celle instaurant le diplôme du baccalauréat professionnel (1985) (Millet, Moreau, 2011)

travailler à corriger du même coup ces disparités socio-territoriales par des mesures compensatoires. La création des Zones d'éducation prioritaires constitue à cet égard un bel exemple de l'influence de la sociologie critique en matière d'éducation des années 1970. On assiste ainsi à une sorte de « sociologisation » des catégories de perception politiques des inégalités scolaires qui conduit à imputer les difficultés scolaires de certains à des disparités socio-économiques, culturelles et territoriales²¹². L'enjeu fut ainsi de lutter contre les difficultés de certains élèves pensés comme victimes de tout un ensemble de désavantages socio-économiques et territoriaux²¹³. Néanmoins, dans les conditions d'une dégradation des conditions de certains quartiers et donc de certains secteurs, les ZEP ont eu tendance à passer d'un statut d'outil de lutte politique contre les inégalités sociales face à l'école à celui d'indice de stigmatisation (Zéphir, 2007). Différentes recherches²¹⁴ ont ainsi pu montrer que des processus, notamment de stigmatisation des établissements classés en ZEP, associés aux stratégies de contournement de la carte scolaire par les familles, et le développement de la concurrence entre établissements, ont en fait contribué à aggraver les inégalités territoriales et à renforcer la ségrégation scolaire²¹⁵.

C'est dans ce contexte d'un bilan mitigé de la politique des ZEP que, depuis les années 1990, émergent de nouvelles catégories de perception, réorientant les politiques d'éducation et les logiques de prise en charge institutionnelle des difficultés scolaires dans le sens d'une prévention des désordres scolaires et de l'absentéisme (Douat, 2007). Dans cette période, on passe d'abord d'une politique des Zones d'éducation prioritaires à une politique de l'éducation prioritaire (Glasman, 1999), qui traduit un glissement significatif dans l'appréciation des difficultés des élèves scolarisés en ZEP²¹⁶. Puis, le contexte prépare la

²¹² Le but de la politique des ZEP, dit la circulaire du 1^{er} juillet 1981 créant les ZEP, « n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. ». Elle se propose « de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du gouvernement consiste en effet à subordonner l'augmentation de moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (Circulaire du 1/7/1981 créant les ZEP).

²¹³ Comme le montre Dominique Glasman, cette politique se fonde sur le constat selon lequel l'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire des enfants ; selon lequel la concentration de publics défavorisés économiquement, socialement, et culturellement dans certains quartiers ou établissements accroît encore cette inégalité ; selon lesquels le système peut et doit compenser cette inégalité par une priorité en terme de moyens. La création des ZEP va donc inscrire également l'action de l'école, ce qui est nouveau, dans l'idée de territoires profondément marqués par la crise économique. » (Ibidem, p 11).

²¹⁴ Cf. par exemple Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie* (2001) ou Georges Férouz et alii *L'apartheid scolaire* (2005).

²¹⁵ Comme l'écrivent Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, « Tous les indicateurs montrent que la composition sociale des écoles et établissements "prioritaires" a évolué défavorablement depuis le début des années 1980, la dégradation très sensible de la situation sociale et économique dans nombre des quartiers urbains concernés se conjuguant avec la croissance des "stratégies d'évitement" mises en œuvre par les familles les moins démunies de ces quartiers pour que leurs enfants ne soient pas scolarisés dans des écoles et établissements qu'ils jugent dégradés, peu efficaces, voire dangereux : ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, la proportion d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs a augmenté de près de 8 % dans un collège ZEP sur dix entre les rentrées 1997 et 1999 » (Kherroubi, Rochex, 2004).

²¹⁶ « Le passage des ZEP aux REP a été marqué par un petit changement dont le sens n'est vraiment pas clair. Des zones d'éducation prioritaires (ce dernier mot au pluriel) on est passé aux réseaux d'éducation prioritaire

relance des ZEP sur les réseaux ambition réussite qui s'appuie sur une approche « individualisante » de la difficulté scolaire et/ou de l'inégalité²¹⁷. L'accent mis sur l'individualisation s'accompagne aussi, comme l'écrit Laurent Ott, d'un abandon « de l'optique de valorisation des territoires au profit de méthodes et pratiques de suivi d'individus et de familles repérés et considérés comme en difficulté. » Or, le passage d'un paradigme territorial vers un paradigme de suivi de personnes et de situations entraîne des changements profonds sur les pratiques éducatives elles-mêmes : individuation des parcours, remédiations socio-éducatives, dispositif de socialisation et d'encadrement, mais aussi obsession d'une remise en ordre méritocratique consistant à sauver les meilleurs élèves des Zones d'éducation prioritaire²¹⁸ (Beaud, Convert, 2010). Dans ce contexte, les difficultés cognitives des enfants de milieux populaires, et singulièrement celles qui se manifestent dans des écarts de comportement, ont été de moins en moins pensées comme le résultat de strictes difficultés d'apprentissage, de dissonances socialisatrices entre logiques familiales et scolaires ou encore comme la conséquence de mécanismes scolaires d'inégalisation qu'il conviendrait de corriger. Elles ont été au contraire de plus en plus envisagées dans un registre scolairement externalisant de défaillance ou de « déviance » individuelle, de dysfonction familiale ou parentale et de « ratés » de socialisation, ou encore de menaces portées à l'encontre de l'ordre scolaire et au-delà sur l'ordre public. La modification des orientations officielles au cours des années 1990 nous fait ainsi passer d'un discours de lutte contre les inégalités sociales à un discours de prévention de la « violence » et des « désordres scolaires », du côté notamment des quartiers populaires déclassés²¹⁹. Le thème des « violences scolaires », et avec lui des « incivilités », de la délinquance, etc., s'est vu propulsé sur la scène publique et institutionnelle et a rapidement été associé à la question de la « déscolarisation », c'est-à-dire de l'absentéisme et de l'abandon

(ce dernier mot au singulier) à la suite de la relance de l'éducation prioritaire de 1998. Que signifie cet abandon du « s » ? Grammatically, il indique que le prioritaire concerne dorénavant l'éducation, et non plus des zones ou des réseaux d'établissements auxquels on a pu accorder jusque-là une certaine priorité dans l'affectation des moyens. Mais à travers la grammaire, quel sens cherche-t-on à faire entrevoir ? Rendre l'éducation prioritaire, soit. Mais pourquoi l'éducation serait-elle prioritaire (et par rapport à quoi ?) dans certains quartiers et pas dans d'autres ? » (Ibidem, p. 91).

²¹⁷ « La rupture essentielle de la troisième relance de l'éducation prioritaire avec les principes fondateurs de la politique ZEP, écrit-il, réside dans l'accent exclusif mis sur l'individualisation des mesures mises en œuvre et sur la volonté, (...), de ne plus donner la priorité aux "zones" mais aux "élèves", voire à l'élève au singulier. » (Kherroubi, Rochex, 2004)

²¹⁸ Une telle logique conduit par exemple « à proposer, pour les meilleurs élèves des établissements concernés, la possibilité de bénéficier de bourses au mérite et de déroger aux règles de la sectorisation scolaire pour pouvoir fréquenter le lycée de leur choix, et, à terme, les filières dites d'excellence, quand les autres (...) pourront "bénéficier" d'un enseignement de découverte professionnelle dès la classe de 4ème et verront leur scolarité évaluée à l'aune restreinte, non plus des programmes, mais du « socle commun de connaissances et de compétences » instauré par la loi d'orientation votée en 2005 et de leur respect du règlement de l'établissement. » (Kherroubi, Rochex, 2004).

²¹⁹ C'est ainsi que lors du discours introductif prononcé aux Assises nationales des ZEP, Ségolène Royal, alors ministre de l'EN, les 4 et 5 juin 1998, affirme que : « Dans une société menacée de l'intérieur par l'ignorance, l'intolérance, la violence, la pauvreté, la solitude, ce sont les enseignants et tous ceux qui travaillent en ZEP qui gardent les nouvelles frontières de la société. Si cette frontière n'est pas gardée, tout peut basculer : tout se joue là, à l'école ».

« prématuré » de la scolarité²²⁰. On assiste à une transformation de la *doxa* scolaire plaquant sur une série d'événements scolaires, qui aurait relevé auparavant de la question de l'« échec scolaire », une nouvelle grille de lecture axée sur la « violence » ou les « incivilités » et reliée à la défiance vis-à-vis des quartiers populaires dits « sensibles ». D'un discours d'aide aux élèves « en difficulté » (scolaire) perçus comme victimes des inégalités, on verse progressivement dans un discours de prévention des « désordres scolaires » qui passe par le souci d'encadrement des élèves « difficiles » et dont l'effet est le rejet scolaire des élèves les plus réfractaires. Là où, avec les ZEP, il s'agissait de « donner plus à ceux qui ont le moins » et de pratiquer une discrimination positive pour compenser (par plus de moyens, un partenariat, etc.) les désavantages socio-économiques dont pâtissaient les élèves « en difficulté » issus des fractions populaires (Glasman, 1999), il s'agit désormais d'encadrer des élèves²²¹ de plus en plus perçus comme élèves « difficiles », auteurs de troubles, perturbateurs de l'ordre scolaire, dérangeant le cours normal des activités pédagogiques, et surtout « inenseignables », c'est-à-dire jusqu'à un certain point responsables de leur situation et de son évolution (Hédibel, 2003).

3.2. Nouvelles formes de prises en charge et maillage institutionnel

Si les collégiens en ruptures scolaires ne constituent pas une catégorie d'élèves particulière au sens où leurs propriétés sociologiques s'écarteraient significativement de celles que partagent plus généralement les élèves issus des milieux populaires, la transformation des catégories d'appréciation de leurs difficultés scolaires a partie liée avec de nouvelles pratiques de prise en charge et de mise en dispositif. Opérant de nouveaux découpages et offrant de nouvelles orientations socio-scolaires, ces pratiques contribuent à les constituer en une nouvelle catégorie d'élèves réfractaires aux logiques scolaires qui combine la question scolaire, celle de l'insécurité et du danger social²²². Ces nouvelles interprétations des problèmes de scolarisation dans les milieux populaires débouchent ainsi sur de nouvelles pratiques de prise en charge et d'affectation institutionnelle comme celles, exemplaires de ces transformations, mises en place avec les dispositifs relais (Millet, Thin, 2003b). Ayant pour objectif la prise en charge des collégiens « entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire »²²³, l'élève visé par les dispositifs relais est un élève qui, par ses absences chroniques non justifiées, ses manquements graves au règlement intérieur, ses comportements agressifs, etc., n'est plus seulement cet élève « en difficulté »,

²²⁰ L'appel d'offres interministériel de 1999 sur les « processus de déscolarisation » montre que cette question est constituée en problème social.

²²¹ Dans le même temps, ces transformations aboutissent également, ainsi que le montre Étienne Douat, au souci croissant de sanctuariser certains établissements scolaires « sensibles », en les protégeant des difficultés perçues comme extérieures à l'école, avec comme conséquences la mise en place de partenariats avec la police, chargée de faire de la prévention aux portes du collège, le rehaussement des grilles, la mise en place de portiques, le développement de la vidéosurveillance, etc. (Douat, 2012, p. 39).

²²² Fait significatif, les dispositifs relais sont évoqués dans une circulaire intitulée « Délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure », circulaire du 6/11/1998, BO n°45 du 3/12/1998.

²²³ Circulaire n°98-120 du MEN du 12 juin 1998.

mais cet élève « difficile », en tant que tel justiciable d'un travail de « socialisation » préalable (au sens de constitution de l'élève) à toute activité d'enseignement parce que perturbant le cours ordinaire de l'activité pédagogique et menaçant l'autorité de l'institution scolaire et de ses agents. Loin d'opérer à partir des seules logiques scolaires, les dispositifs relais interviennent à la croisée de plusieurs logiques institutionnelles de prise en charge qui jusqu'alors fonctionnaient de manière séparée. Les dispositifs allient ainsi à la dimension proprement scolaire du travail de prise en charge, la dimension judiciaire²²⁴ et du travail social²²⁵. Cette possibilité de recouper des approches à la fois différentes et complémentaires sur les jeunes collégiens et leurs situations relève en fait d'une logique en « dispositif » (Foucault, 1975), c'est-à-dire d'un maillage institutionnel²²⁶. C'est ainsi que le travail d'affectation des élèves en dispositif relais est l'occasion d'un travail de repérage et de prévention, de la délinquance notamment, effectué auprès d'institutions extérieures au champ scolaire, comme l'institution judiciaire, qui trouvent là un appui pour étendre leur champ d'action institutionnel²²⁷. Les dispositifs relais multiplient ainsi les compétences et les fonctions institutionnelles à l'œuvre dans la prise en charge. Ils multiplient le recours à des agents aux champs d'action diversifiés, des éducateurs, des assistantes sociales, des enseignants du premier degré, du second degré, des enseignants spécialisés. À partir de la question scolaire et des difficultés cognitives à l'école s'établissent en définitive des catégories d'action et d'appréciation non scolaires des situations des collégiens traités en marge des voies ordinaires de la scolarisation. Du coup, le passage dans les dispositifs relais concourt à la construction des parcours des collégiens en enclenchant de nouveaux processus de prise en charge et en ouvrant la voie à de nouvelles « carrières institutionnelles »²²⁸.

3.3. Ajuster les espérances, normaliser les dispositions, pacifier les devenirs

L'étude conduite avec Martine Kherroubi et Daniel Thin sur les actions de remédiation mises en œuvre par les dispositifs relais en direction des familles comme des collégiens en ruptures scolaires permet de montrer que les pratiques institutionnelles de prises en charge portent des tentatives de transformation des pratiques socialisatrices familiales comme des dispositions les moins ajustées des élèves. En cherchant à définir une issue institutionnelle aux impasses dans lesquelles sont enfermés les parcours des collégiens, les dispositifs relais

²²⁴ Dans sa dimension Protection Judiciaire de la Jeunesse.

²²⁵ Comme l'indique la circulaire du 4/9/2000 qui organise les relations entre les dispositifs relais et les CMP (centres médico-psychologiques) et CMPP (centres médico-psycho-pédagogiques).

²²⁶ Qui croise regard « pédagogique », regard « social » et regard « judiciaire ».

²²⁷ C'est le cas lors des signalements auprès des juges que les dispositifs relais initient, par exemple pour ne pas laisser s'aggraver une situation jugée « prédélinquante ». De la même manière, mais de l'autre côté de la barrière judiciaire, Guillaume Teillet (dont je dirige le travail) montre comment la construction d'une relation de contrainte judiciaire avec des jeunes mineurs « délinquants » s'appuie sur un entrecroisement de points de vue institutionnels sur les jeunes, sociaux, éducatifs, judiciaires, etc., dans lequel le rapport à la scolarité joue le rôle important d'indice ou de révélateur du degré d'inadaptation et dans le pronostic sur l'évolution de la situation ultérieure (Teillet, 2013).

²²⁸ Par exemple, un signalement au plan judiciaire peut conduire à un placement et fermer la possibilité de retour dans un collège.

cherchent à infléchir la pente négative des parcours, mais contribuent à créer dans le même temps les conditions objectives d'un avenir des collégiens à l'écart des voies de scolarisation ou d'insertion professionnelle les plus valorisées. L'action des dispositifs relais passe en effet par la recherche d'une réaffectation institutionnelle des collégiens pris dans un processus de rupture du lien scolaire et institutionnel. Ces pratiques d'affectation institutionnelle combinent l'objectif d'accompagner la (re)construction des supports (Castel, Haroche, 2001) jugés défailants et manquants aux collégiens (aide scolaire, autorité parentale, etc.), le dessein de normalisation de leurs dispositions et celui d'encadrement de leurs pratiques les moins conformes. C'est ainsi qu'un travail est conduit avec les collégiens sur les relations avec les adultes, notamment les relations avec les enseignants ou les agents institutionnels que les dispositifs relais cherchent à transformer en rompant avec la logique des relations nouées dans les collèges. Les observations réalisées montrent combien les membres des dispositifs (enseignants, éducateurs...) attachent de l'importance à souligner qu'ils recherchent des formes de confiance qui dépassent les relations distantes ou conflictuelles qui prévalaient jusque-là entre les parents, les collégiens et les agents des collèges. Cet objectif est mis en pratique dès les entretiens d'accueil des collégiens, qui se veulent souvent détendus et directs. Il est poursuivi dans les relations avec les parents et les collégiens qui passent par des moments informels de discussions, par exemple autour d'une tasse de café, laissant volontairement libre cours à des échanges plus personnels. Cette action sur les relations avec les adultes est également conduite à l'intérieur de relations familiales. Il s'agit alors de restaurer des solidarités intrafamiliales altérées par les heurts de l'histoire scolaire et familiale des collégiens, et d'œuvrer, dans une double optique pacificatrice, à la réhabilitation des enfants aux yeux des parents et, dans une certaine mesure, des parents aux yeux de leurs enfants²²⁹. Le seul fait de la prise en charge du collégien par les dispositifs relais permet souvent aux familles de sortir d'impasses institutionnelles importantes et peut être perçu comme une possibilité de régulariser, au moins transitoirement, la situation de l'enfant (Millet, Thin, 2012). Les collégiens y retrouvent l'affectation institutionnelle qui leur faisait défaut et une raison sociale leur permettant de faire « comme tout le monde ». Dans certains cas, la prise en charge permet que se manifestent des changements tangibles sur lesquels parents et collégiens peuvent s'appuyer pour apaiser leurs relations. Parallèlement, l'objectif des dispositifs relais consiste à obtenir des transformations susceptibles de conformer les pratiques des collégiens aux exigences institutionnelles et, en les dotant d'un « capital de conformité » (Coutant, 2005),

²²⁹ Les travaux de Stéphane Beaud ont bien montré comment l'augmentation scolaire, depuis les années 1970, avait contribué à modifier la structure des rapports familiaux dans les milieux populaires faiblement scolarisés, en affaiblissant l'autorité parentale, en empêchant les enfants de s'identifier positivement à leurs parents et en « engendrant ainsi des malentendus "structuraux" entre les deux générations. » De même, les classements scolaires ont souvent d'importantes incidences sur la distribution des places au sein de la structure familiale, sur la qualification ou la disqualification des uns et des autres. L'école peut, à travers ses verdicts, être vecteur d'un *capital d'honorabilité ou d'indignité familial* et contribuer de façon non négligeable à l'appréciation ou à la dépréciation, donc au classement, des différents membres au sein de la structure familiale, et à la nature de leurs rapports (Beaud, 1995). Ainsi, plusieurs collégiens expliquent en cours d'entretiens comment leurs écarts de comportements scolaires contribuent à les disqualifier sur le plan des relations et des jugements familiaux.

de faire en sorte qu'elles ne soient plus un obstacle aux affectations scolaires ou professionnelles possibles. L'action des dispositifs relais tente ainsi d'élaborer un ensemble d'assises ou de réserves²³⁰ sur lesquelles les collégiens pourraient s'appuyer pour éviter la désaffiliation ou, à défaut, pour trouver une prise en charge « adaptée ».

Axée sur les temporalités, les civilités, la maîtrise de soi comme les modes d'expression et de présentation de soi (être à l'heure, être présent, remplir ses engagements, etc.), l'action sur les dispositions sociales et cognitives des collégiens porte aussi sur le « principe de réalité » en ce qu'elle cherche à décourager les aspirations d'avenir les moins ajustées. Les orientations prédominantes dans les dispositifs relais, en même temps qu'elles tentent de dégager de nouvelles perspectives, s'appuient sur le parcours antérieur des collégiens et sur la fermeture des possibles scolaires qu'il a engendrée. Elles supposent un travail avec les collégiens pour qu'ils acceptent une sortie des voies scolaires ordinaires du collège ou de reprendre une formation qui diffère des aspirations qu'ils expriment souvent. Ajuster les dispositions mal ajustées est le rôle rempli par exemple par les stages en entreprises organisés par les dispositifs relais pour les collégiens qui en ont l'âge légal. Ces stages sont certes des occasions de sortir de l'école des collégiens devenus réfractaires à ses exigences et de leur faire découvrir le milieu du travail. Ils sont aussi l'occasion de construire des perspectives de formation professionnelle avec les collégiens, de les confronter aux exigences du monde du travail et de tester leurs dispositions à s'y soumettre. Ils permettent surtout de faire admettre peu à peu comme une évidence l'orientation vers des diplômes du « technique court » (CAP, BEP) ou vers l'apprentissage ou le préapprentissage, voire vers l'enseignement spécialisé, en travaillant à ce que les membres des dispositifs appellent les « projets » des collégiens, et en habituant les familles à l'idée d'une préparation à un métier de faible qualification. Face à l'impasse et à l'absence de perspectives engendrées par le parcours antérieur des collégiens, les propositions qui débouchent du travail effectué dans les dispositifs relais finissent souvent par paraître acceptables aux yeux de nombreux parents et collégiens qui se raccrochent à ces perspectives « faute de mieux » (Millet, Thin, 2012). La médiation du passage dans les dispositifs relais peut ainsi contribuer à modifier les modalités des parcours. D'une part, les collégiens peuvent recomposer, dans le cadre d'une prise en charge par les institutions de socialisation et d'encadrement des plus dominés, un certain nombre de ressources et de solidarités sociales dont l'altération peut être comprise pour une part comme étant au principe des « ratés » du parcours. D'autre part, cette médiation contribue à pacifier la situation institutionnelle des collégiens et le rapport à leur destinée sociale au sens où une partie d'entre eux « redressent » leurs pratiques en les conformant davantage aux attentes institutionnelles et finissent par accepter leur destin social. Mais si la médiation du passage dans les dispositifs modifie les modalités des parcours, elle ne change en même temps que marginalement les parcours inscrits dans l'histoire sociale et scolaire antérieure. En étant située aux marges de l'institution scolaire,

²³⁰ Castel évoque les « réserves qui peuvent être de type relationnel, culturel, économique, etc., et qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles. » (Castel, 2005, p. 30).

en judiciarisant les formes les plus bruyantes « d'échec scolaire » (signalements, mesures éducatives, etc.), en apportant des solutions avant tout institutionnelles (pallier des désordres, ne pas laisser sans affectation, encadrer les « fauteurs de troubles », prévenir la délinquance) aux difficultés posées par cette fraction d'élèves de milieux populaires que l'école n'arrive pas à faire « réussir », les dispositifs relais tendent à privilégier le maintien d'un lien institutionnel de type socio-éducatif et judiciaire dans le cadre d'une « déscolarisation encadrée » (Millet, Thin, 2003b) au détriment d'une remédiation scolaire dans le cadre d'un processus de scolarisation.

3.4. Et après ? Déscolarisation encadrée et reproduction de la disqualification sociale

C'est en tout cas ce que montrent les premiers résultats d'une recherche en cours d'achèvement qui se donne pour objectif la reconstruction des parcours institutionnels et socioprofessionnels de collégiens en ruptures scolaires ayant été pris en charge par un dispositif relais²³¹. Les résultats obtenus à partir du suivi rétrospectif du devenir de 338 élèves ayant été scolarisés dans deux dispositifs relais entre 1998 et 2005 dessinent un tableau assez sombre des destinées à moyen terme des collégiens. Dans cette enquête, sur un total de 338 élèves passés par un des deux dispositifs relais enquêtés, seuls 21% sont encore inscrits dans une formation générale²³² en septembre de l'année de sortie du dispositif, 17% suivent une formation professionnelle alors qu'à l'inverse 46,5% sont pris en charge dans des classes « atypiques » de collège (SEGPA²³³, ULIS²³⁴, 4^e AES²³⁵, 3^eI²³⁶, etc.) ou des structures d'aide (CER²³⁷, ITEP²³⁸, lieu de vie, classes relais, etc.), 14% sont sans formation. Un an après, avec une déperdition de 20% des occurrences observées (soit sur 270 situations observées), ces tendances se renforcent de manière significative : seuls 11% d'élèves sont scolarisés dans une formation générale (dont 1% en lycée général), 25% suivent une formation professionnelle, tandis que 39% sont pris en charge dans des classes atypiques de collège ou des structures d'aide, 20% sont sans formation et 5% sont dans la vie active. Deux ans après, sur 202 occurrences (40% de NR), 9% d'élèves sont dans une formation générale (dont 4% au lycée général), 27% suivent une formation professionnelle, 24% sont pris en charge dans des classes « atypiques » de collège ou des structures d'aide, 22% sont sans formation, et 17% sont entrés dans la vie active. Les situations des ex-collégiens de la sortie à 2 ans après leur passage dans l'un des deux dispositifs relais enquêtés permettent ainsi de mettre en évidence plusieurs tendances intéressantes : 1) un

²³¹ La recherche a été conduite avec la collaboration de Gaële Henri-Panabière, Claire Parichon, Jérémy Richardeau et Emmanuelle Zolésio qui ont tour à tour permis le dépouillement d'une partie des dossiers des ex-collégiens, la remontée patiente des étapes de leurs parcours, et la réalisation d'entretiens avec une vingtaine d'anciens collégiens.

²³² Classes généralistes de collège et accessoirement de lycée.

²³³ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

²³⁴ Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

²³⁵ 4^e Aide et soutien.

²³⁶ 3^e insertion.

²³⁷ Centre éducatif renforcé

²³⁸ Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

très faible taux de retour (21%) dans les classes de formation générale dès le mois de septembre suivant l'année de sortie du dispositif relais ; 2) une orientation massive dans les classes atypiques de collège et dans les structures d'aide dès l'année suivant la sortie d'un dispositif relais ; 3) une représentation forte et croissante des collégiens qui demeurent sans solution de formation à la fin de la prise en charge ; 4) le suivi d'une formation professionnelle, en alternance ou scolarisée, comme situation modale de ceux qui sont en formation ; 5) une explosion des situations d'entrée dans la vie active, sachant que vie active signifie souvent une « inscription dans l'emploi discontinu ou le non-emploi » (Eckert, Mora, 2008). Outre ceux qui sont en recherche d'emploi ou en emploi précaire, les situations montrent souvent l'alternance de petits boulots et de périodes de chômage, de contrats de quelques semaines et des moments de stages ou de formation.

Les données de l'enquête attestent par ailleurs que le passage par un dispositif relais se solde souvent par une aggravation de la situation scolaire de ceux dont la situation à l'entrée était a priori la moins défavorable. Si les élèves scolairement à l'heure au moment de la prise en charge par un dispositif relais comptent parmi ceux qui retournent le plus souvent dans des classes générales de collège, ils y accumulent ensuite plus souvent un retard scolaire. C'est ainsi que 50 % de ceux qui sont entrés dans un dispositif relais à l'heure scolairement redoublent une classe après leur sortie contre 23 % pour ceux qui avaient un an de retard à l'entrée et 11,5 % pour ceux qui avaient deux ans de retard. Le résultat semble contre-intuitif et en apparence contradictoire puisque ce sont ceux dont la situation scolaire, à l'entrée dans le dispositif relais, semblait la plus favorable, et qui sont par ailleurs les plus nombreux à retourner dans une formation générale, qui semblent accumuler le plus de difficultés ensuite. En réalité, la contradiction n'est qu'apparente et s'éclaire quand on comprend qu'elle signe une aggravation des difficultés des différentes catégories de collégiens au regard d'une scolarité générale sans retard : les mieux lotis à l'entrée du dispositif retournent plus souvent dans les voies générales, mais le paient par du retard et une scolarité plus chaotique ; les autres échappent à ces deux tendances en raison de leur marginalisation dans des voies atypiques, professionnelles ou hors formation. On ne peut évidemment pas dire s'il en aurait été autrement sans passage par un dispositif relais et il ne faut pas perdre de vue que l'effet d'un passage par un dispositif ne se réalise jamais que dans la relation aux normes de temporalités scolaires, qui associent étroitement classes d'âge et classes scolaires. Il sera par exemple d'autant plus difficile de conserver un jeune dans le système de formation que celui-ci aura antérieurement accumulé un retard scolaire important, et réciproquement. On est néanmoins en droit de penser que les modalités de prise en charge qui prévalent dans les dispositifs relais, qui contribuent à alléger le temps de travail scolaire et à éloigner durablement les élèves des programmes des classes générales de collèges, ceci au profit d'activités de type socio-éducatif et d'une pédagogie du détour (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009), contribuent à générer, à leur niveau, un retard difficilement rattrapable dans les apprentissages scolaires.

Sur la base de ces résultats, on constate donc qu'une partie seulement des collégiens poursuit sa scolarité dans des classes « ordinaires » de collège ou de Lycée professionnel. Mais les retours vers ces classes sont fragiles et le maintien officiel dans un collège ou un Lycée professionnel peut masquer la reproduction voire l'aggravation des difficultés scolaires antérieures, et le cheminement plus ou moins rapide vers une sortie de l'école sans certification scolaire. Plusieurs collégiens suivis dans nos recherches sont inscrits dans un collège ou un Lycée professionnel plusieurs mois après leur sortie du dispositif, mais sont souvent absents et ne fournissent pas ou peu de travail scolaire : élèves et établissement attendent la fin de l'année ou de la scolarité obligatoire pour se séparer, à moins qu'un événement motive un conseil de discipline qui prononce l'exclusion. D'autres passent par les classes atypiques pour les élèves réfractaires aux apprentissages et à l'ordre scolaire ou par les CFA²³⁹. Or, ces filières ouvrent principalement la voie aux emplois peu ou non qualifiés, à la précarité et au chômage. En outre, l'orientation dans les classes atypiques, si elle maintient les collégiens dans l'institution scolaire, constitue le plus souvent une déscolarisation différée si on considère que ce sont elles qui connaissent le plus « d'abandons prématurés de la scolarité ». Ajoutons ceux qui sortent sans formation et qui entrent directement dans la « vie active », « expression redoutée par les élèves » et « qui est utilisée dans les bulletins scolaires pour désigner le renvoi de l'école et l'épuisement des chances scolaires d'un élève » (Beaud, 2002, p. 361), et ceux qui sont affectés à des dispositifs ou des établissements relevant des institutions judiciaires, médico-psychiatriques, etc., chargés de l'action sur les adolescents « en danger » ou « dangereux ». Quelle que soit la voie empruntée, une part importante des collégiens des dispositifs relais semble ainsi en panne d'avenir (Baudelot, Establet, 2007) et a toute probabilité de grossir les rangs des « inutiles au monde » et autres « surnuméraires ». Cette probabilité est d'autant plus grande que les collégiens sont plus âgés et approchent de la fin de l'obligation scolaire, la probabilité de retrouver une voie de formation scolaire ou professionnelle étant alors infime. Outre ceux qui sont pris en charge par les institutions socio-éducatives ou la Protection judiciaire de la jeunesse, plusieurs sont officiellement déscolarisés, d'autres sont adressés à la Mission Générale d'Insertion créée par l'Éducation nationale, voire sont pris en charge par des dispositifs d'insertion à vocation plus « éducative » lorsqu'ils ne sont pas acceptés par la MGI. Ainsi, les dispositifs relais prennent en charge les collégiens menacés d'errance scolaire (et sociale) et tentent d'aménager une sortie encadrée de la scolarisation de telle sorte que les ex-collégiens ne se retrouvent pas sans affectation.

Conclusion : des ressources « pour s'en sortir »

Cette recherche sur les devenir est actuellement poursuivie par un travail d'enquête réalisé par entretiens auprès des ex-collégiens en ruptures scolaires que nous parvenons à recontacter. L'objectif de ces entretiens est de saisir les contraintes et les contextes ayant présidé aux différentes orientations des parcours suite à la prise en charge, et notamment

²³⁹ Centre de formation d'apprentis. En 2000/2001, dans un dispositif étudié, plus d'un tiers des élèves préparant un CAP sont dans un CFA ; dans un autre, 4 ans plus tôt, c'est la quasi-totalité.

les conditions qui ont pu contribuer à perpétuer l'engrenage négatif amorcé au cours de la scolarité ou qui semblent au contraire avoir fonctionné, au fil du parcours, comme des ressources plus ou moins durables « pour s'en sortir ». Les questions qui se posent consistent ainsi à se demander comment ou sur quoi reposent les parcours des ex-collégiens une fois la prise en charge par les dispositifs relais terminée, de quels types de ressources peuvent se prévaloir les parcours ou sur quelles bases ils trouvent à se construire. Même si les résultats restent en l'état embryonnaires, plusieurs constats peuvent être faits en première analyse qui demanderont à être confirmés et approfondis. Le premier constat concerne le peu d'importance qui semble accordée par les enquêtés à l'action des dispositifs relais dans la définition de leur parcours. Quelques années plus tard, les enquêtés gardent peu de souvenirs du passage dans le dispositif relais, et notamment de souvenirs en termes d'apports scolaires. Lorsqu'ils évoquent ces apports, c'est généralement pour en parler négativement, dire que le niveau scolaire était faible, le volume horaire peu important. Les souvenirs d'apprentissage dont il est fait écho dans les entretiens ne relèvent généralement pas d'apprentissages scolaires transférables ou reconvertibles dans des formations ultérieures. Ils renvoient davantage à des savoirs pratiques comme le fait d'avoir appris à faire un CV, une lettre de motivation, à contacter un maître de stage, à faire preuve de politesse, à se présenter un peu mieux. De même, rares sont les enquêtés qui disent que le dispositif relais a été l'occasion de stages durables ou ayant débouché sur une formation professionnelle. En revanche, plusieurs enquêtés, souvent parmi les mieux dotés au moment des entretiens, restés plusieurs mois dans un dispositif relais, pointent des effets symboliques importants de la prise en charge. Ils déclarent qu'elle les a « fait réfléchir », leur a mis du « plomb dans la tête », leur a permis de « reprendre confiance ». Dans certains cas, singulièrement pour les collégiens détenteurs de diplômes plus élevés que la moyenne (de niveau III par exemple), le fait de se retrouver pris en charge avec d'autres collégiens perçus comme très faibles scolairement (des « analphabètes ») ou comme des « cas sociaux » (des « cas soc' ») a pu avoir des effets repoussoirs ou contre identificateurs et correspondre à une période faisant réagir (« j'ai pas envie d'être comme eux ! »), de prise de conscience des risques liés aux ruptures scolaires. La possibilité de tirer profit de l'action conduite par des dispositifs de remédiation semble donc étroitement associée à la maîtrise, par les jeunes, d'un ensemble de ressources symboliques, familiales, linguistiques. Par ailleurs, si les premiers résultats laissent apparaître, chez la plupart des collégiens, une reproduction de la disqualification sociale et des positions sociales dominées, ils montrent aussi que les ressources familiales ne sont pas toujours entièrement abolies, que les pairs peuvent servir d'appui dans les interactions avec les institutions, que les professionnels peuvent nouer des liens personnels avec certains jeunes dont ils s'occupent et leur servir de support en dehors du cadre institutionnel. L'étude des configurations relationnelles des ex-collégiens montre qu'elles peuvent ainsi constituer des ressources avec, contre ou à côté des dispositifs institutionnels. C'est le cas par exemple de Fabrice, ouvrier soudeur au moment de l'entretien, dont les parents et grands-parents sont agriculteurs (élevage de vaches laitières), en 6^e à 12 ans, suivi par le dispositif relais en 3^e, et qui obtient un CAP horticulture après la

prise en charge. Il se fait d'abord recruter en intérim par le chef d'entreprise de réseau (gaz, électricité) local que son père connaît parce qu'il chasse avec lui sur ses terres et parce qu'ils échangent à l'occasion tous les deux sur la situation de Fabrice. Ce dernier se fait finalement embaucher en CDI dans cette même entreprise, profite de formations sur le tas payées par l'entreprise, lesquelles le conduisent à progresser pour devenir « chef d'équipe ». De même, Sophiane, qui ne travaille pas au moment de l'entretien, souhaite monter son entreprise dans les énergies renouvelables. Il a appris la plomberie en bricolant avec son père, et obtient des formations en lien après son passage dans le dispositif relais. Quand on demande à Sophiane si sa famille joue un rôle de soutien et d'encouragement, il dit qu'elle « donne surtout du travail » et explique comment il a eu du boulot « au black », notamment par sa sœur qui l'a employé sur un chantier de plomberie chez elle. Il explique que c'est « le bouche à oreille » qui lui permet de trouver de l'activité. Il en va ainsi de Farid également qui enchaîne les petits boulots dans la maçonnerie, comme chauffeur-livreur, et qui au moment de l'entretien va entamer une formation en électricité par l'AFPA²⁴⁰. C'est en distribuant un peu partout son CV dans sa commune (le fait d'être connu localement semble compter), et grâce aux copains, de son frère notamment, qu'il décroche finalement plusieurs stages de courte durée dans la maçonnerie ou comme chauffeur-livreur. Enfin, les ressources ou atouts mobilisés au profit du parcours semblent avoir souvent une valeur ambivalente dans le sens où s'ils fonctionnent comme des appuis pour échapper ou se sortir des situations les plus délicates au plan personnel, économique ou familial, plus ou moins immédiates, ils sont en même temps ce qui « enferme », fait « obstacle », et peuvent dans un autre contexte se retourner contre ceux-là même qui ont pu en faire un usage à leur profit. Ces caractéristiques semblent d'ailleurs bien dire quelque chose sur la nature des ressources en question, qui ne sont pas des capitaux transférables dans d'autres contextes ou convertibles, mais des ressources dont les effets sont étroitement dépendants des configurations de relations d'interdépendance dans lesquelles les ex-collégiens sont pris et qu'il ne faut donc pas penser en des termes réificateurs, parce qu'elles agissent dans certains contextes, à certains moments du parcours, à certaines conditions et dans certaines conditions. Par exemple, plusieurs enquêtés quittent extrêmement jeunes le foyer familial (tendu) pour se mettre en couple avec des copains ou copines parfois bien plus âgés et en emploi. Cette mise en couple a des avantages immédiats : elle permet l'accès à des conditions matérielles, économiques et symboliques plutôt avantageuses, elle permet d'avoir une raison sociale, d'échapper à la galère du moment, à l'absence de situation ; mais elle peut en même temps avoir des conséquences fâcheuses dans un second temps, par exemple lors d'une séparation qui remet tout en cause et fait renouer avec les difficultés initiales. On peut à cet égard pointer l'importance de la mise en couple dans l'apparente stabilisation du parcours de certains garçons comme Rayan (24 ans, chez ses parents, il alterne chômage et travail intérimaire, cherche une formation dans le bâtiment) : au moment de l'entretien, il est en couple depuis trois ans avec une amie sans emploi puis caissière. La mise en couple semble correspondre pour lui à une période de stabilisation professionnelle, au souhait de « rentrer

²⁴⁰ Agence de formation professionnelle pour adultes.

dans le rang » en cessant les « magouilles » et donc, on peut le penser, à des normes d'âge et d'entrée dans le monde « adulte » dans les milieux populaires. Il raconte qu'il veut s'établir à un moment de son cycle de vie où il voit que, autour de lui, ses frères et sœurs, ses copains s'installent, ont des enfants, etc. (« je suis le seul encore sans situation »). La copine semble jouer ici un rôle pacificateur et de soutien économique ; elle l'incite à « se ranger », à « arrêter les conneries ». À l'inverse, d'autres anciens collégiens, pour leur part sans ressource, restent très tardivement au domicile parental et y sont encore au moment de l'entretien, ne l'ayant jamais quitté ou étant revenus après une courte période de décohabitation. Pour ces enquêtés qui restent dans la famille, le foyer familial permet de faire face à l'absence de revenu régulier en même temps qu'il constitue un frein objectif par exemple pour se mettre en couple. Autre ressource ambivalente des parcours, le fait d'accéder à l'allocation pour adulte handicapé qui est parfois utilisée par les dispositifs de remédiation comme un moyen de pallier l'absence de solution institutionnellement viable. Plusieurs enquêtés en bénéficient. D'un côté, l'accès à cette allocation crée des trajectoires spécifiques. Elle est une sorte de « niche » sur le plan professionnel avec l'accès à des emplois ou des aides spécifiques qui semblent pouvoir « débloquent » des situations professionnelles précaires en permettant d'accéder à un emploi stable. Mais si l'allocation permet l'accès à une situation, elle est aussi très stigmatisante. Fabienne raconte à la fois qu'on prend soin d'elle à son travail, que ça va à son rythme et qu'en même temps elle se sent prise pour une « débile » et infantilisée ; elle parle de sortir de son emploi dit « protégé » pour trouver un emploi dit « normal ». Farida parle pour sa part de discrimination liée à son problème de santé, raconte comment elle a été « virée » de chez son employeur commerçant après avoir fait une crise d'épilepsie en magasin, comment elle a appris à ne pas signaler son statut de « handicap » avant d'avoir signé son contrat. Farid explique pour sa part en entretien qu'il a été violent à force d'être enfermé à l'hôpital et que cela lui a valu la camisole, ou le poids de l'étiquetage comme « handicapé ». C'est ainsi que si le statut AAH peut parfois fonctionner comme une ressource potentielle (économique, professionnelle), il est aussi quelque chose qui stigmatise, « à double tranchant », qui assigne aux difficultés. Il est dans l'ensemble assez frappant que les différentes institutions auxquelles les enquêtés ont eu affaire soient au moment de l'entretien très peu évoquées comme appuis ayant permis de « s'en sortir », de trouver un emploi ou une solution. Tout se passe comme si les enquêtés avaient intériorisé la faible efficacité des institutions qui les ont pris en charge au fil de leur parcours et l'idée qu'ils ne devaient ce qu'ils sont devenus qu'à eux-mêmes, ce qui doit être sans doute compris comme un effet paradoxal de la socialisation institutionnelle qui, à travers les logiques du « projet » individuel notamment, finit par convaincre qu'on ne doit ce que l'on devient qu'à ses propres efforts ou talents. En contrepoint, plusieurs enquêtés insistent sur la logique de la « débrouille » qui permettrait de toujours s'en sortir²⁴¹. Ceux qui pensent avoir une situation stable insistent sur l'idée

²⁴¹ Sans que l'on sache s'il s'agit d'une façon de mettre à distance la situation de « difficultés sociales » dans laquelle plusieurs se trouvent ou si cela correspond à des dispositions et croyances propres à une partie des jeunes de milieux populaires.

qu'ils se sont faits « tous seuls » (ou avec l'aide des proches) ; ceux qui n'ont pas d'emploi ou pas d'emploi stable mettent en avant la « débrouille » comme façon de relativiser ce qui pourrait apparaître comme une impasse sociale²⁴². Parmi les ressources permettant de « se débrouiller », les compétences langagières populaires que l'on peut désigner par la catégorie émique de « tchatche » semblent tenir une place importante. On note d'ailleurs que ces compétences peuvent être différenciatrices avec des enquêtés qui parviennent à mobiliser ces compétences langagières dans des emplois de commerce par exemple et de l'autre des enquêtés manifestement moins volubiles et moins sûrs d'eux-mêmes qui peinent à convaincre aussi bien les employeurs que les organismes d'insertion²⁴³. Mais s'en sortir avec la tchatche et la débrouille sur le moment (« on s'en sortira toujours »), c'est aussi être dans le provisoire, dans l'instant, à distance des normes de parcours construits et cohérents de la carrière, la rentabilité de ces dispositions ou compétences étant étroitement liée aux interactions, à l'ajustement à des situations particulières pas forcément transférables ni exportables, en tout cas dont il est difficile de faire la preuve face à un employeur. Les parcours de « débrouille », par leur indexation aux conjonctures, aux relations particulières, par la construction de savoirs ou savoir-faire « sur le tas » et très étroitement liés aux emplois ainsi obtenus, restent ainsi souvent des parcours erratiques avec des expériences pas facilement transférables et surtout peu identifiables par les institutions et autres dispositifs d'insertion, ou bien encore par les organismes de logement.

²⁴² Beaucoup d'enquêtés signalent leur « optimisme » et l'idée qu'ils se débrouilleront toujours.

²⁴³ Il y aurait tout un travail à faire sur ce type de « compétences » populaires et sur leurs effets sociaux.

CHAPITRE 4. Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage

Les recherches conduites sur les ruptures scolaires permettent de réaffirmer l'évidence selon laquelle l'école n'est pas étrangère à la production des inégalités d'apprentissage scolaire, et en particulier des difficultés cognitives rencontrées par certains élèves²⁴⁴. Dans les écarts qu'elle définit, l'école ne se contente ni d'enregistrer ni de perpétuer des inégalités sociales formées en dehors d'elle, ne serait-ce que parce que la retraduction des inégalités sociales de départ en inégalités scolaires ne préexiste jamais, par définition, aux situations d'apprentissage scolaire. Bref, il ne saurait y avoir de difficultés d'apprentissage scolaire en dehors des situations scolaires d'apprentissage elles-mêmes. À cet égard, s'il importe de tenir compte de l'inégal degré de dissonance entre les formes de la socialisation familiale ou juvénile et les logiques de la socialisation scolaire pour éclairer les mécanismes au principe des « échecs » ou des difficultés scolaires de certains élèves, les recherches sur les ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires montrent qu'il faut encore s'interroger sur les effets qui résultent des conditions (familiales, institutionnelles, etc.) dans lesquelles se joue la rencontre entre ces logiques socialisatrices disjointes. Or, parmi ce qui détermine ces conditions, les catégories de perception à partir desquelles les pratiques et les performances scolaires des élèves sont interprétées et jugées (et par là définies ou traitées scolairement) prennent une place importante²⁴⁵. D'une part, les catégories scolaires d'appréhension des pratiques d'apprentissage des élèves commandent largement l'attitude didactique ou éducative adoptée à leur endroit (aide, encouragement, condamnation, valorisation, type de remédiation, etc.). D'autre part, en donnant une définition de la situation d'apprentissage scolaire et de ses enjeux, elles constituent des cadres d'interprétation et d'expériences à partir desquels les élèves forment des dispositions, apprennent à estimer la valeur de leurs actes sur le marché scolaire et, compte tenu des prétentions universalistes de l'école, à juger plus généralement de leur valeur cognitive. Les recherches que j'ai conduites avec Jean-Claude Croizet²⁴⁶ sur ce sujet, dans le cadre d'une réponse à un appel d'offres de la région Poitou-Charentes, se sont précisément inscrites dans le champ de ces interrogations. Elles m'ont permis d'approfondir la question du rôle joué par les conceptions scolaires de l'apprentissage, et notamment de la difficulté cognitive à l'école, dans la genèse des inégalités culturelles. Elles se veulent une contribution à

²⁴⁴ Les travaux de Vivianne Isambert-Jamati ont par exemple depuis longtemps insisté sur ce point en montrant le rôle joué par les mises en œuvre scolaire et les curricula réels dans la construction des conduites et des inégalités d'apprentissages entre élèves. Les travaux plus récents de Jean-Pierre Terrail ou encore des chercheurs du laboratoire Escol qui s'attachent tout particulièrement à décrire la place que prennent les différents mécanismes scolaires d'inégalisation dans la sociogenèse des difficultés cognitives des élèves des milieux populaires confrontés à l'école s'inscrivent également dans cette perspective de recherche qui accumule les preuves, réfutant en doute l'idée d'un enregistrement « passif » par l'école d'inégalités préalables.

²⁴⁵ J'ai commencé à le montrer à propos du rôle joué par la lecture politique et institutionnelle de la question scolaire.

²⁴⁶ Jean-Claude Croizet est professeur de psychologie sociale expérimentale à l'université de Poitiers et membre du CERCA (UMR 7295).

l'analyse des catégories d'entendement scolaires et de leur place dans les mécanismes de domination symbolique.

Comme lieu d'inculcation de savoirs légitimes et de normes d'apprentissage, l'école constitue aujourd'hui un terrain particulièrement favorable à la naturalisation et réification des produits sociaux et culturels, en l'occurrence des normes scolaires et des écarts à celles-ci. Cette croyance en la naturalité des normes scolaires, rendue possible par le travail historique d'« invisibilisation » de leur caractère arbitraire, conduit l'école à penser les écarts de résultats scolaires comme la conséquence des seules différences interindividuelles « d'aptitude », de « capacité », de « potentialité ». L'analyse de ce système de croyances historiquement produit permet ainsi de mettre au jour les mécanismes par lesquels les élèves comme les enseignants, dès les plus petites classes d'école maternelle, sont concrètement et quotidiennement amenés à méconnaître l'arbitraire de la relation scolaire d'apprentissage, et de ce fait à essentialiser et à individualiser les « échecs » et les « réussites ». L'enquête montre ainsi comment les catégories d'entendement des difficultés scolaires, dans la répétition quotidienne des situations de classe, constituent une force d'imposition et de persuasion du sens que prennent les réalités cognitives, confirmant jour après jour et sans mot dire l'adhésion en la naturalité des performances, favorisant l'intériorisation du point de vue de la domination culturelle sur les savoirs, dans la définition de sa propre valeur cognitive (de ses connaissances, de ses expériences, de ce que l'on peut avoir à dire ou à raconter, de ses opinions, etc.) et de celle des autres. Elles construisent de ce fait des situations d'apprentissage dans lesquelles certains élèves, souvent les plus dotés, sont rapidement valorisés à travers les connaissances et les expériences qu'ils peuvent mobiliser et doivent pourtant à leurs conditions d'existence quand d'autres sont amenés à constater le peu d'intérêt scolaire que suscitent leurs paroles ou leurs productions. Dans ces conditions, les situations d'apprentissage apparaissent comme des situations périlleuses, risquant de (re)mettre en cause la réputation ou de faire perdre la face. Lorsque par malheur le rapport aux apprentissages s'avère trop défavorable à un élève, celui-ci peut être conduit, dès les premiers stades de l'école, à développer des pratiques d'évitement censées le protéger des risques d'une contre-performance infamante, et poussé à l'acceptation de sa dévalorisation conjointe par l'école. La recherche décortique ainsi la violence symbolique des situations d'apprentissage et les façons par lesquelles elle trouve à s'exercer concrètement, dès les plus petites classes de maternelle, pour faire croire qu'en matière scolaire et culturelle il est finalement question de « talents », de « dons » individuels ou de « mérite ». Si en matière d'apprentissage scolaire et culturel, la mise au jour d'une violence symbolique n'est pas nouvelle, la saisie des mécanismes concrets par lesquels elle trouve à s'imposer à tous (et d'abord aux enseignants et aux élèves) dans l'ordinaire et le quotidien des classes, sous la forme d'un ensemble de croyances et de principes de perception

indiscutés des conduites individuelles, demeurait relativement peu développée et méritait d'être approfondie²⁴⁷.

1. Le mauvais traitement scolaire des apprentissages

Contre l'idée d'une école centrée sur les mécanismes d'acquisition des élèves, soucieuse de traiter les obstacles dans l'appropriation des savoirs au sein même de la relation pédagogique, l'enquête conduit au constat paradoxal d'un mauvais traitement scolaire des apprentissages. Il n'est pas question ici de jugement de valeur, mais d'un constat sur la place qui, en pratique, est réservée aux apprentissages et aux difficultés scolaires dans les activités d'enseignement, dans les représentations institutionnelles comme dans les jugements scolaires portés sur les élèves. Alors qu'elle se donne pour mission explicite d'enseigner et de transmettre l'ensemble des savoirs et des techniques utiles aux jeunes générations pour affronter les nécessités du monde dans lequel ils entrent, tout se passe comme si l'école était régulièrement distraite des questions d'apprentissage auxquelles s'affrontent les élèves, et regardait ailleurs. Au point que les apprentissages scolaires n'apparaissent pas toujours comme l'enjeu central de ce qui se joue à l'école, comme si les apprentissages constituaient non pas tant une grille de lecture des processus cognitifs à l'oeuvre qu'un principe d'engendrement de la normalité sociale, psychique, morale ou individuelle des élèves. Les conceptions pédagogiques dominantes qui reposent, comme l'a montré Basil Bernstein, sur l'idée d'un apprentissage spontané et naturel (Bernstein, 2007 [1975]), contribuent à secondariser les apprentissages dans toute une série de contextes scolaires. Non parce que ces derniers ne constitueraient pas la matière principale effective des activités scolaires²⁴⁸, mais parce qu'ils sont loin d'être toujours présentés comme l'objectif du travail scolaire en train de se faire. C'est par exemple le cas lorsque les élèves sont placés dans des situations pratiques (de jeu, de parole, de manipulation, etc.) qui ne précisent ni que la mise en activité porte un objectif d'apprentissage ni de quels objectifs

²⁴⁷ Plusieurs collègues et étudiants ont collaboré à ces travaux. Il s'agit de Frédérique Autin, Luc Bourgade, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau, Gaëlle Henri-Panabière, Claire Parichon, Chloé Raffele et Fanny Renard. Les résultats de la recherche s'appuient principalement sur la réalisation d'observations répétées dans le quotidien d'une dizaine de classes d'école maternelles (de la petite à la grande sections), mais aussi dans quelques Classes ou Unités d'inclusion scolaire (CLIS), dans des dispositifs relais et même dans quelques classes d'écoles élémentaires. Des observations de rencontres entre enseignants et familles à propos des enfants ont été également faites. Les résultats de la recherche reposent par ailleurs sur une vingtaine d'entretiens approfondis réalisés avec des acteurs institutionnels, souvent des enseignants, mais aussi des professionnels de la prise en charge de la difficulté scolaire, psychologues, éducateurs, enseignants spécialisés... Plusieurs longues observations de réunions de travail entre professionnels de l'éducation ou de la remédiation ont aussi été réalisées. Des expérimentations ont été en outre menées sur le volet plus psychologique de la recherche. Je m'attacherai surtout à reprendre dans ce mémoire les aspects qui concernent l'enquête sociologique et les classes d'écoles maternelles. Pour plus de détails sur les démarches méthodologique et l'enquête, on pourra lire Millet M., Croizet J.-C., *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*, Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007 « Education, Egalité d'accès aux Savoirs », avril 2013, GRESCO (EA 3815), CERCA (UMR 7295), 207 pages.

²⁴⁸ Les élèves consacrent bien leur temps scolaire à réaliser des exercices et à étudier.

d'apprentissage il s'agit exactement²⁴⁹. Ces conceptions de l'apprentissage contribuent ainsi à détourner l'action scolaire d'un travail d'enseignement explicite des objets de savoirs, et favorisent le développement d'une « pédagogie du détour » par laquelle l'école cherche à « transmettre des savoirs en ayant l'air de faire autre chose » ou encore à « donner un sens extra scolaire aux apprentissages scolaires » (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009). À la question « que sommes-nous en train de faire ici et maintenant ? », les élèves pourraient ainsi répondre de bien des manières différentes (« on fait des activités », « on joue », etc.) sans que l'apprentissage ne soit à considérer toujours comme l'élément principal. Mais, plus étonnant sans doute, le constat vaut également pour les enseignants eux-mêmes qui semblent assez largement persuadés que la transmission des savoirs et les apprentissages scolaires ne constituent qu'une facette des enjeux de la relation scolaire. Statuant fréquemment sur les « capacités », les « potentialités », « l'ouverture d'esprit », « l'équilibre » ou la « normalité » psychique, morale, sociale ou familiale des élèves, l'école dévie régulièrement de son action « réelle » ou officielle de transmission des savoirs scolaires, ceci au profit d'un effort d'interprétation clinique des élèves (Pinell, Zafiropoulos, 1978), et aussi de leurs familles, dont les effets pratiques et symboliques ne manquent pas de retentir sur les parcours scolaires. Dans ce cadre, les apprentissages scolaires ne sont plus compris pour eux-mêmes, comme des processus en train de se faire, livrant ou révélant des états provisoires, réversibles ou perfectibles d'acculturation des élèves aux savoirs scolaires. Ils sont plutôt pris comme un filtre à partir duquel se révéleraient les qualités ou les états profonds des élèves. Aussi l'école consacre-t-elle une partie importante de son temps et de ses efforts à entretenir l'illusion (bien qu'il ne s'agisse pas d'une action sciemment orchestrée), y compris vis-à-vis d'elle-même, qu'elle fait plus et autre chose que ce qu'elle est en train de faire, et que les apprentissages scolaires ne sont, en définitive, qu'à la surface des choses.

1.1. Des apprentissages qui vont sans dire

Dans un texte célèbre, Bernstein (Bernstein, 2007 [1975]) démontrait comment la pédagogie qu'il qualifie d'invisible²⁵⁰ reposait sur une théorie tacite de l'apprentissage et se trouvait attachée à une certaine vision de l'enfance et de son développement. Valorisant l'épanouissement personnel de l'enfant et l'activité des élèves, l'autonomie et la spontanéité dans l'appropriation des savoirs, cette pédagogie développe une conception de

²⁴⁹ Il n'y a en réalité, dans ces constats, rien de bien neuf si l'on songe aux analyses qui ont été faites ailleurs sur la question des conditions pédagogiques de production de malentendus sociocognitifs au principe des difficultés de certains élèves. Je pense notamment aux travaux d'Élisabeth Bautier sur les effets langagiers de la promotion, par l'école, d'un oral de la « quotidienneté » censé favoriser la parole des élèves (Bautier, 2006, 2008) ; ou encore à ces situations scolaires de travail à faible cadrage dont parle Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2008) où l'apprentissage par la pédagogie du « faire » conduit les élèves à percevoir l'école comme une succession de choses à faire (Bautier, Rochex, 1997), succession dans le cadre de laquelle « faire et voir se sont peu à peu substitués à apprendre, enseigner, expliquer, travailler, dans la langue même censée décrire et dire les activités scolaires » (Bautier, Rayou, 2009).

²⁵⁰ Pédagogie alors caractéristique des pratiques d'enseignement des écoles maternelles et enfantines anglaises.

l'apprentissage comme activité diffuse et discrète (*i.e.* non transmissible explicitement) qui laisse aux élèves des marges d'appréciation importantes dans la construction de leurs savoirs. Cherchant à faire en sorte que se révèle la « nature unique » de l'enfant, ces pédagogies de l'invisible définissent un cadre peu contraignant dans lequel le rôle de l'enseignant est de faciliter les apprentissages plutôt que d'enseigner *stricto sensu* en aménageant les contextes qui permettront à l'enfant « de s'exprimer » au mieux, c'est-à-dire dans son originalité et sa singularité. C'est le cas lorsqu'il est par exemple demandé aux élèves, particulièrement dans les petites classes, de prendre la parole pour raconter une expérience, présenter un objet personnel, d'appuyer son activité scolaire sur des connaissances issues de la sphère privée ou de laisser libre court à son imagination. Les pratiques d'enseignement tendent ainsi à se centrer sur les matières d'éveil, à laisser un flou important quant aux buts poursuivis et aux moyens d'y parvenir, à aménager un contrôle lâche du travail et des exigences scolaires. Les « savoirs, les techniques et les prérequis de ce qu'elles sont censées enseigner (...) » (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009, p. 7) sont assez largement passés sous silence²⁵¹. Les caractéristiques de ces pédagogies de l'invisible qui passent, particulièrement dans les classes d'écoles maternelles, par l'attente d'une forte autonomie des élèves dans le travail d'appropriation des savoirs (Lahire, 2005), font que les apprentissages dans la classe vont souvent sans dire et peuvent être ignorés en tant qu'apprentissages, c'est-à-dire demeurer largement non-conscients. Dans ces classes, les activités scolaires sont organisées autour de rituels journaliers (temps de regroupement du matin autour du tableau et de l'enseignant notamment) et autour d'ateliers de travail par petits groupes plus ou moins dirigés. L'espace y est aménagé en conséquence : pas de rangées, mais plusieurs tables permettant de distribuer les élèves entre plusieurs activités en dehors des moments de regroupement « en grand groupe ». Les moments d'activité frontale sont ainsi réduits au maximum et l'enseignant fait davantage office d'animateur que d'instructeur transmettant des savoirs constitués sous forme de leçons. Les enseignants circulent d'un groupe à l'autre sans être présents à tous en même temps, reformulent, appuient et soutiennent les apprentissages dont les élèves doivent être l'acteur. Les pratiques pédagogiques insistent sur la mise en activité des élèves, censée les mobiliser, de même que sur la manipulation qui est réputée favoriser les acquisitions. Elles partent des élèves, mis au centre de l'activité, et de ses connaissances. Des choix leur sont laissés comme lors des moments d'accueil du matin durant lesquels les élèves se répartissent par eux-mêmes en « ateliers libres » en fonction de leurs préférences et de la tâche proposée, ou lorsqu'ils finissent une activité avant les autres. Dans ce cadre, l'élève visé est un élève capable de travailler « en autonomie », c'est-à-dire, selon la conception que peuvent en avoir les enseignants, d'accomplir une tâche sans l'aide de l'adulte. Le plus souvent, dans les petites classes d'école maternelle, les enseignants lancent les activités scolaires en

²⁵¹ L'école s'éloigne objectivement de la sorte des principes de construction d'une pédagogie rationnelle et explicite telle qu'elle fut théorisée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu, Passeron, 1964). Or, comme le rappelle Marie-Madeleine Compère, rien n'est « plus dangereux que l'implicite en matière scolaire. Quand une discipline prétend s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires » (Compère, 1985, p. 215).

expliquant *pratiquement* ce qu'il faut faire. Lors des observations, les mises en activité scolaires (ateliers, regroupements, séances collectives, etc.) ne s'accompagnent qu'exceptionnellement d'explications sur les objectifs généraux des exercices pratiqués. Et lorsqu'ils existent, les commentaires portent davantage sur le mode opératoire (ce qu'il faut faire et comment) que sur les finalités didactiques. Aussi les élèves peignent-ils, enfilent-ils des perles, écrivent-ils, font-ils des puzzles, jouent-ils, etc., sans que leur activité soit toujours explicite du point de vue des objectifs cognitifs. On trouve derrière cette organisation des apprentissages par « activités », une conception d'un apprentissage par *imprégnation*, c'est-à-dire une conception de l'apprentissage selon laquelle la mise en présence des élèves avec une activité plaisante est suffisante pour qu'un apprentissage se réalise (Montmasson-Michel, 2011). Une fois le fonctionnement par ateliers compris des élèves, les activités se font et se montrent plus qu'elles ne se disent. Les élèves sont ainsi censés apprendre par le seul fait d'être dans l'action ou d'être là, présents dans la classe²⁵². C'est du coup la séparation, pourtant décisive au plan historique dans l'invention de la forme scolaire dont elle est une caractéristique majeure, entre le temps de l'exercice et celui de la pratique, entre la vie dans la classe et le hors classe (Thin, 1999 ; Bautier, 2009) qui est ici non pas abolie, mais masquée ou dissimulée. En ne faisant pas de l'initiation aux savoirs l'objet d'un effort méthodique, distinct de la pratique, et en préférant l'échange « spontané », l'école contribue à rendre l'effort d'acquisition méconnaissable et crée ainsi les conditions objectives d'une « amnésie de la genèse » (Bourdieu, 1997) bien faite pour produire la croyance en la naturalité des savoirs. Le système scolaire entretient de la sorte l'illusion de savoirs ou compétences intrinsèques (dépendant des capacités, du potentiel, de la personnalité ou de l'intelligence propres à l'élève), renvoyés du côté de l'expérience personnelle et privée des élèves, et relativement incommunicable.

²⁵² Ce n'est évidemment pas un hasard si ces formes sont particulièrement marquées s'agissant des classes d'école maternelle dans la mesure où cette dernière se donne au moins autant pour finalité des objectifs dit de « socialisation » (vie en groupe, respect des règles, familiarisation avec des domaines d'activités, etc.) que de transmission de savoirs constitués. Mais comme le montre les recherches conduites par Bernard Lahire dans des classes d'école primaire sur la question des pédagogies de l'autonomie, ou encore celles d'Anne Barrère ou de Jérôme Deauvieu sur le travail enseignant dans le système d'enseignement secondaire, ces configurations pédagogiques sont loin de ne caractériser que l'école préélémentaire (Lahire, 2005 ; Barrère, 2002 ; Deauvieu 2009). On retrouve en effet tout aussi bien à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire, au collège comme au lycée même si c'est avec des intensités variables, cette conception d'un apprentissage « par la participation des élèves au travail scolaire », à la fois support à la « motivation » des élèves et indice du cours réussi, par le « cours vécu », « dialogué » ou « participatif », reprenant le mot d'ordre « d'activité maximale de l'élève » et conduisant à une certaine « économie de l'exposition des connaissances » (Barrère, 2002, pp. 96 et suivantes). À ces différents niveaux du cursus scolaire, « Le savoir n'est plus un savoir tout fait, mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « acteur de ses apprentissages ». On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute (...). » (Lahire, 2005, p. 332). Les recherches de Stéphane Vaquéro dont je dirige le travail sur les effets professionnels, curriculaires, d'orientation et finalement politiques de l'introduction d'enseignements d'exploration et d'accompagnement personnalisé dans les programmes des lycées vont également très nettement dans ce sens (Vaquéro, 2012).

1.2. La petite enfance comme période de l'entre-deux

Derrière ces pratiques pédagogiques, on trouve plus généralement une idéologie éducative, ou si l'on veut une cosmogonie d'où émerge un système de croyances sur la façon dont les apprentissages se font et dont l'enfant se développe. Comme l'ont bien montré Jean-Claude Chamborédon et Jean Prévot, l'invention d'un enseignement de la petite enfance, tout comme celle du souci de la particularité enfantine cher à Philippe Ariès (Ariès, 1973), est liée à des transformations dans l'histoire sociale des mentalités. Là où la prime enfance fut longtemps conçue comme une période de l'existence mal identifiée et peu divisée, appelant des soins exclusivement physiologiques et affectifs, les transformations de sa définition sociale l'ont au contraire progressivement construite comme une période particulière, nécessitant des « soins culturels » adaptés. Elles conduisirent ainsi à faire de la prime enfance un « objet pédagogique », c'est-à-dire à faire de cet âge de la vie un « âge particulier occupant une position déterminée dans le *cursus* scolaire (...). » (Chamborédon, Prévot, 1973, p. 295). La spécialisation qui avait contribué non seulement à séparer l'enfance de l'âge adulte, puis à diviser celle-ci en sous périodes différentes, a reculé vers la prime enfance. S'est peu à peu inventée l'idée d'un tout jeune enfant « apprenti intellectuel », capable d'activités culturelles. De fait, l'école maternelle est bien aujourd'hui ce lieu où le petit enfant est l'objet d'une double préoccupation, spécifiquement liée aux représentations de cette période de l'existence comme *période de l'entre-deux* : d'une attention culturelle et pédagogique spécifique, et d'une préoccupation encore « maternelle » au sens où le jeune enfant est en même temps toujours perçu comme proche de l'état de nature et comme nécessitant à ce titre des soins physiologiques et affectifs particuliers.

1.2.1. Une enfance chronométrique : apprentissages et temps de passage

D'un côté, et comme en témoigne la généralisation de la scolarisation préélémentaire à tous les jeunes enfants, le jeune élève est l'objet d'une attention pédagogique et culturelle, conforme à l'image que la société se fait désormais de cet âge de la vie comme période des premiers apprentissages ou des apprentissages fondamentaux, dont l'objectif est de produire chez lui un certain nombre d'états physiques, moraux ou intellectuels propres à préparer son entrée dans la vie et sa scolarité (élémentaire) à venir. Dès les petites classes de maternelle, des objectifs cognitifs sont définis et cadrés par les programmes scolaires. De la petite à la grande section d'école maternelle, les élèves doivent s'approprier le langage²⁵³, découvrir l'écrit²⁵⁴, devenir élève²⁵⁵, agir et s'exprimer avec le corps²⁵⁶, découvrir le monde²⁵⁷, percevoir, sentir, imaginer et créer²⁵⁸. Ces objectifs généraux se déclinent différemment selon les âges et les classes des enfants dans la mesure où l'organisation des

²⁵³ Savoir échanger, s'exprimer, comprendre.

²⁵⁴ Ses différents supports et différentes fonctions, le principe alphabétique, les gestes de l'écriture, etc.

²⁵⁵ Apprendre à respecter les règles de vie, coopérer et devenir autonome, savoir ce qui est appris.

²⁵⁶ Repérages et déplacements dans l'espace, expression des émotions, respect des contraintes collectives.

²⁵⁷ Objets, matière, vivant, formes et grandeurs, quantités et nombres, temps, espace.

²⁵⁸ Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, 6 pages.

apprentissages scolaires cherche, dès l'école maternelle, non seulement à respecter une certaine progressivité dans le travail de transmission scolaire (de plus simple au plus complexe), mais à s'adapter également aux « capacités » (réelles ou supposées) des enfants, c'est-à-dire à ce qui est perçu comme un ensemble de limites cognitives liées à l'âge biologique, de stades de développement cognitif, psychologique, affectif différents. On trouve ainsi, dès l'école maternelle, dans cette organisation progressive et différenciée des apprentissages scolaires, une pensée par « classe » (scolaire) qui résulte de la diffusion (et de la naturalisation) progressive vers la prime enfance du modèle de ce qu'on peut appeler *l'enfance chronométrique* (Lignier, 2012), que la forme scolaire a largement contribué à instruire dans son évidence historique et qui en constitue sans doute un des schèmes d'appréciation les plus caractéristiques, j'y reviendrai. Cette conception d'une enfance chronométrique si caractéristique de la perception contemporaine de l'individu en formation est ainsi celle d'une enfance chronologiquement normée dont les propriétés intellectuelles, cognitives, affectives, etc., sont associées et associables aux changements d'âge, pensés comme périodes non seulement délimitables, mais (chrono)logiquement successives, articulant « capacités », « niveau » ou « compétences » et âge biologique. Ces conceptions conduisent ainsi le système scolaire à définir des temps de passage normés dans les apprentissages scolaires à partir desquels les performances vont être jugées et les élèves classés comme étant à l'heure (donc « normaux »), en avance (donc « précoces ») ou en retard (donc en « échec »). Et même si la chronométrie des classes d'école maternelle montre par définition plus de souplesse que les niveaux et temps de passage exigés par les classes ultérieures, il reste qu'un élève de ce segment du cursus scolaire dont le niveau cognitif demeure très en deçà des objectifs à atteindre par classe en vient à poser rapidement problème aux agents scolaires qui s'interrogent alors sur les raisons de ce qu'ils perçoivent comme un retard d'acquisition, une difficulté cognitive, une déficience intellectuelle²⁵⁹.

1.2.2. Une enfance organique : cultiver la nature des enfants

Devenue l'objet d'une attention pédagogique et culturelle spécifique, la prime enfance demeure simultanément l'objet d'une attention « maternelle » (spécifique à cet âge de la vie dans la mesure où elle s'atténue avec le vieillissement scolaire) au sens où l'invention historique du jeune enfant comme sujet culturel n'a pas complètement aboli la perception d'un petit enfant qui, par constitution, reste proche d'une *enfance organique*, et dépendant d'elle²⁶⁰. Cette prime enfance est alors celle où les besoins physiologiques, biologiques, mais

²⁵⁹ Comme l'écrit Stanislas Morel, « Il existe un seuil, arbitrairement fixé et donc variable selon les époques et les contextes locaux, qui sépare les connaissances présentées comme universellement assimilables (apprendre à lire et à écrire aujourd'hui) et celle qui nécessitent des compétences particulières (des « dons ») inégalement réparties entre les élèves (obtenir un baccalauréat scientifique). En deçà de ce seuil, les élèves qui ne parviennent pas à acquérir les savoirs fondamentaux tendent à être perçus comme « inadaptés », voire « handicapés » (...). » (Morel, 2010, p. 321).

²⁶⁰ C'est bien aussi ce que montrent les travaux sur la socialisation langagière à l'école maternelle de Fabienne Montmasson-Michel inscrite en thèse depuis 2012 sous ma direction et celle de Gilles Moreau (Montmasson-Michel, 2011)

aussi affectifs sont encore prégnants au point de faire irruption (et ce d'autant plus que l'enfant est jeune) dans les activités sociales et culturelles qui sont aménagées pour elle, et de constituer une donnée matérielle incompressible de la relation au petit élève. Pour s'en convaincre, il suffit par exemple de penser à l'importance que revêt dans l'emploi du temps scolaire des petites classes d'école maternelle le passage aux toilettes, à la durée des activités calée sur des temps de concentration courts, et aussi à l'importance que prennent des discours sur les rythmes naturels de l'enfant et plus généralement encore des discours savants comme la chronobiologie dans la définition et l'organisation des rythmes scolaires (Testu, 2000). Aussi les processus d'apprentissage qui concernent les jeunes enfants tendent-ils d'autant plus à être naturalisés qu'ils semblent dépendre assez largement de facteurs hétéronomes, extérieurs à l'effort de formation, liés à l'enchâssement de la prime enfance dans la Nature. Tout se passe comme si, dans ce que disent les enseignants lors des entretiens, l'apprentissage chez le jeune enfant ne pouvait être complètement décrété parce qu'il se trouve soumis aux contraintes d'un processus de développement naturel, fait de potentialités présentes et à venir, qu'il appartient à l'école d'éveiller au mieux et si possible d'enrichir. En ce sens, il est davantage question de *cultiver la nature* des enfants que d'enseigner, c'est-à-dire en un sens de porter le jeune enfant vers la culture, le monde socialisé et le monde des règles, en l'extirpant de l'état de nature où il se trouve encore, de faire éclore le « sujet culturel » en gestation devant soi²⁶¹. L'école maternelle est ainsi perçue comme ce lieu où s'opèrent « librement des processus de maturation et de développement » (Chamborédon, Prévot, 1973, note 52 p. 322), et cette conception de l'enfant comme d'un objet pédagogique enchâssé dans l'ordre des nécessités naturelles a partie liée avec une *tendance à l'essentialisation des apprentissages*. Centrée sur la personne de l'élève, soucieuse des caractéristiques psychologiques et physiologiques de l'enfant, du développement de sa créativité et de son jugement (Kherroubi, Plaisance, 2000), c'est tout une idéologie scolaire de l'éducation, impliquant une théorie globale du sujet, qui

²⁶¹ Pour tenter une analogie, on pourrait dire que les enseignants d'écoles maternelles sont un peu face aux jeunes élèves comme les paludiers décrits par Geneviève Delbos et Paul Jorion face au sel : un élément catalyseur parmi d'autres. Pour faire le sel, le paludier, tout comme l'enseignant d'école maternelle avec l'enfant, doit faire avec les signes que lui offre la nature et seul compte, dans cette logique, « (...) la coïncidence reconnue entre son propre travail et le *travail du marais*, entre les différentes étapes de son procès de travail et les différentes phases du processus de travail de la nature [qui] conditionne l'efficacité pratique. » (Delbos, 1983, p. 19). C'est ainsi que dès qu'ils s'expriment à propos des manières dont apprennent leurs élèves, les enseignants d'école maternelle livrent des considérations qui bien souvent relèvent davantage d'une science du *kairos* (Détienne, Vernant, 1974), c'est-à-dire du moment opportun ou de l'occasion, et de la tactique, que de la stratégie didactique. « Un enfant de maternelle, c'est hyper volatile ». « Ça pénètre ou ça pénètre pas », « ça progresse », « ça travaille là-dessus », « les choses, ça passait ». Petit à petit, on « sent bien que ça s'installe », « ça commence à arriver », « ça peut très bien s'débloquer », « on voit comment l'enfant répond », « on voit si ça prend ou ça prend pas, si ça suscite l'appétit chez eux ou pas ». Les métaphores jardinières et nourricières sont nombreuses : il faut savoir « laisser mûrir », avoir « envie de voir les pousses que t'as semées ». « Y en a, faut vraiment alimenter sur des choses plus difficiles » ; celui-ci, « il fallait le nourrir plus que les autres », c'est « comme ça qu'il était fait ». Ils ont des « besoins » (moteurs, physiologiques, affectifs), tous ne sont pas « entrés dans les apprentissages », « faut que ça se développe ». Paraphrasant encore Geneviève Delbos, on pourrait dire que, tout comme le paludier, l'enseignant, ici, « est donc celui qui a le don de voyance, au sens propre du terme, non pas voir au-delà des apparences, mais voir les apparences (...) ». (Delbos, 1983, p. 15).

est portée par cette pédagogie invisible ou de l'autonomie devenue prédominante dans notre système scolaire (Terrail, 2002), plus encline à mettre l'accent sur l'activité des élèves comme révélateur de leur capacité que sur « la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques »²⁶². Des niveaux de contrainte et d'explicitation pédagogiques faibles, en laissant toujours plus de place aux « libertés » et aux « choix » des élèves dans les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour s'approprier les savoirs scolaires (Kherroubi, Plaisance, 2000), contribuent ainsi à individualiser les « échecs » et les « réussites » des élèves et à accroître l'idée que les écarts scolaires révèlent et relèvent à la fois de différences et de logiques purement interindividuelles (motivation, aptitude, intelligence, personnalité, etc.).

1.3. La stigmatisation des difficultés scolaires et par les difficultés scolaires

Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles soient valorisées, perçues comme des moments inhérents à l'appropriation des savoirs scolaires par les élèves et comme faisant partie intégrante des apprentissages, les difficultés scolaires sont souvent réprouvées au point d'apparaître parfois comme une entrave à l'action pédagogique et d'être désignées comme des signes d'infériorité individuelle. Les difficultés scolaires d'apprentissage sont d'abord perçues comme l'indicateur d'un obstacle cognitif à surmonter, qui généralement implique un ensemble d'interventions didactiques plus ou moins ciblées, lesquelles peuvent prendre la forme d'une « simple » remédiation ou d'une correction (aux différents sens du terme). Mais dès lors qu'elles persistent, se répètent ou se multiplient, elles constituent aussi une gêne didactique plus ou moins importante qui interrompt, ralentie, contrarie l'action pédagogique et interfère avec elle. Dans la mesure où elles donnent lieu à des manifestations visibles (bruits, sollicitations, mouvements, interruptions, retards, décalage, etc.), mais aussi parce qu'elles contribuent souvent à travestir les objectifs de la tâche à accomplir, les difficultés cognitives des élèves dans la classe sont régulièrement perçues comme un dérangement, générant irritations et réprobations. De même, les demandes d'aide et de confirmation formulées par les élèves à l'adresse de leurs enseignants sont parfois reçues, lorsqu'elles sont insistantes, comme des *sur-sollicitations*. Pour les uns, elles signeraient un trop grand besoin du « regard de l'adulte » tandis que, pour les autres, elles témoigneraient d'un manque évident d'autonomie, d'un refus de travailler ou d'un manque de maturité. Tout se passe comme si les sollicitations cognitives des élèves, y compris en leur

²⁶² Ainsi que l'écrivait Bernstein : « D'une part à partir du comportement de l'enfant qu'il observe, le maître infère le *stade de développement* qu'a atteint l'enfant, ce qui conduit à une définition en termes de capacité. Le deuxième aspect, qui concerne le comportement extérieur de l'enfant est appréhendé par l'enseignant grâce au concept d'*activité* ("busyness") : on attend de l'enfant qu'il soit actif, occupé à faire des choses. Ces deux aspects, interne ("capacité") et externe ("activité") peuvent être subsumés par le concept de "disposition à faire". Le maître déduit de ce que fait l'enfant le niveau de capacité qu'il a atteint : ce niveau est à la fois ce que l'activité présente révèle et ce qui permet de pronostiquer l'activité future. » (Bernstein, 1975, p. 7).

version « ordinaire » (demande d'aide ou de confirmation), en venaient à constituer un caillou dans la chaussure pédagogique des enseignants²⁶³.

Loin d'être toujours interprétées comme un passage obligé de l'apprentissage, les difficultés cognitives, qu'elles prennent la forme de conduites inadaptées aux attentes ou de sollicitations formulées à l'adresse de l'enseignant, sont au contraire souvent traitées comme un indice de « déviance » scolaire (manque d'autonomie et de travail, manque d'envie ou d'intérêt, relâchement, incapacité à faire, défaut d'écoute ou d'attention, etc.). Si l'on se souvient que l'ordre scolaire de la classe repose sur un ensemble de présavoirs temporels (ponctualité, autonomie, prévision) (Vincent, 1980), corporels (immobilité, maintien dans la tâche, déplacements réglés, etc.) (Faure, Garcia, 2003 ; Millet, Thin, 2007a), langagiers (attendre son tour de parole, interaction réglée, etc.) (Vincent, 1980 ; Lahire, 1993a ; Thin, 1999) qui, pour être une condition essentielle à la réalisation collective d'exercices scolaires et au fonctionnement par classe, sont loin d'être socialement partagés par tous, on comprend que les difficultés des élèves face aux activités scolaires qui résultent de l'insuffisante maîtrise de ces présavoirs, et qui se traduisent concrètement par des mouvements ou des prises de parole non réglées dans les classes, puissent constituer une perturbation objective des activités pédagogiques que les enseignants jugent d'autant plus dérangeante qu'ils n'en perçoivent souvent que l'aspect comportemental (Millet, Thin, 2012 [2005]). Cette grille de lecture des réalités scolaires par les comportements explique pourquoi les difficultés d'apprentissage peuvent apparaître « impertinentes » aux yeux des enseignants, au sens où elles apparaissent à la fois décalées et indociles. D'un côté, elles passent par des conduites qui peuvent objectivement perturber le cours « normal » de l'activité pédagogique (interruption, interférence, décalage, etc.). D'un autre côté, elles semblent le résultat d'attitudes que les enseignants jugent coupables ou de comportements fautifs. Par un paradoxe évident, cette lecture scolaire des réalités scolaires a pour

²⁶³ On retrouve ici l'idée selon laquelle certains élèves accaparent l'attention de l'enseignant faute de « maturité » (ce sont « de gros bébés »), par souci de tout rapporter à eux, pour être au centre de la classe. Pourtant, ces conduites perçues comme « accaparantes » par les enseignants (et il ne s'agit pas de dire qu'elles ne le sont pas pour un enseignant dans une classe de plusieurs dizaines d'élèves), qui d'ailleurs ne sont pas le fait exclusif des tout petits puisqu'on les retrouve dénoncées comme telles à propos de collégiens (Millet & Thin, 2012-[2005]), révèlent souvent une difficulté à adopter les postures cognitives scolaires comme les conduites d'autocontrainte et d'autonomie. Les descriptions de ces élèves qui ne travaillent que sous l'effet d'une présence directe de l'adulte (« il faut tout le temps être sur leur dos », « il faut que je sois derrière lui pour qu'il travaille ») pointent en effet le lieu d'une contradiction entre un mode scolaire de socialisation qui attend des élèves qu'ils s'autorégulent (autonomie dans la réalisation de la tâche, travail en silence, persistance dans l'effort, etc.) face à des savoirs constitués et réglés, et des élèves « qui n'ont pas fait leurs (auto) lois (nomos) scolaires en tant que manières de se comporter et manières de penser. » (Lahire, 2005, pp. 54-55). Si, en ce domaine, on suit les analyses de Vygotski (1985), mais aussi de Bruner ou Bakhtine (1977) par exemple, l'autonomie dans un acte de connaissance particulier, comme le fait de se débrouiller seul d'un énoncé, de savoir résoudre un problème en silence, de ne pas avoir besoin de précision du côté de l'enseignant, est toujours le résultat d'un processus d'individualisation et d'intériorisation d'un acte intersubjectif, c'est-à-dire d'un acte d'abord appris dans la relation avec un autre. Il y a donc tout lieu de penser qu'un certain nombre d'élèves se voient reprocher le fait, dès l'école maternelle, de rechercher cet acte intersubjectif qui pourtant constitue la condition d'une possible appropriation des formes scolaires d'apprentissage. Comme l'écrit Bernard Lahire « Pour effectuer seul certaines activités encore faut-il avoir intériorisé des schémas de comportements qui ne s'apprennent que sous la conduite de l'adulte. » (Lahire, 2005, pp. 54-55).

conséquence de rendre la difficulté scolaire scolairement condamnable et sanctionnable, et de faire d'elle un facteur d'irritabilité. C'est finalement un processus en trois temps qui se fait jour. La difficulté est dénigrée. Elle est dénoncée au mieux comme une erreur, au pire comme une faute condamnable. On glisse enfin de la difficulté d'apprentissage à l'élève lui-même qui devient, à travers elle, la source du problème. C'est ainsi que l'école peut reprocher à ses élèves de rencontrer des difficultés dans la réalisation des exercices ou dans la maîtrise des situations qui leur sont proposées. Si elle le fait, c'est à la fois parce qu'elle tend à considérer que les conditions de réussite sont mises à la disposition des élèves et que les conduites d'apprentissage scolairement non conformes des élèves renvoient davantage à des causes morales et comportementales que cognitives, inapplication, inattention, désobéissance, étourderies, non-respect des consignes. Cette perception éclaire ainsi le fait, en apparence paradoxal s'agissant d'apprentissages, que les erreurs ou les difficultés puissent donner lieu aussi régulièrement à admonestations, remontrances et réprimandes. Dans bien des cas, tout se passe comme s'il était admis que les élèves font des erreurs parce qu'ils le cherchent ou le veulent bien. Un tel sentiment construit logiquement les difficultés scolaires comme un objet de mécontentement et comme une source de condamnations. Et dans les faits, l'« échec » à un exercice est rarement présenté comme un événement positif y compris dans les plus petites classes d'écoles de maternelle.

Pointées ou grondées comme des fautes, les difficultés scolaires sont en outre souvent perçues comme la marque d'une défaillance, portant le discrédit sur celui ou celle qui en fait l'expérience et éventuellement sur ceux qui l'entourent. D'un côté, l'idée est souvent admise que les difficultés scolaires de certains élèves témoignent d'un déficit socioculturel généralisé (verbal, affectif, culturel...) (Bouveau, Rochex, 1997) ou d'une défaillance des pratiques familiales. « Cela est si vrai que l'échec scolaire est devenu un des indices objectifs (et subjectifs) de toutes les défaillances familiales et sociales, notamment des familles populaires, mais aussi des familles de toutes les catégories sociales. » (Lenoir, 2003 p. 415). Les performances scolaires deviennent ainsi le lieu privilégié d'une interprétation de la *consistance socialisatrice* des pratiques familiales. Le manque de sommeil, la langue parlée à la maison, des parents qui ne vivent pas à l'occidental, les enfants vierges de toutes habitudes scolaires, l'anxiété de ces parents qui rejaillit sur leur enfant, la taille des fratries, ces mamans qui ne travaillent pas et qui ont dû mal à se détacher de leur enfant, ces élèves dont les problèmes familiaux les rendent indisponibles aux apprentissages, etc., font ainsi partie des conceptions scolaires ordinaires des causes au principe des difficultés cognitives des élèves dans les classes²⁶⁴. Mais à côté de ces explications par l'environnement familial, nous vivons aussi dans des sociétés qui véhiculent l'idée que notre niveau de performance constitue un indicateur de notre niveau d'intelligence, c'est-à-dire de notre valeur cognitive en tant qu'individu (Bisseret, 1974 ; Plaut, Markus, 2005). Lorsque nous réussissons, nous

²⁶⁴ « Les parents apparaissent ici en creux comme les responsables, au sens fort, de l'éducation des enfants (les enfants sont ce que les parents en ont fait) » (Darmon, 2001, p. 520) et « Le jugement, explicite ou en acte, sur l'enfant est très directement jugement sur les méthodes d'éducation et les éducateurs qui l'ont « produit » » (Chamboredon, Prévot, note 56 p. 324).

montrons que nous sommes intelligents, lorsque nous échouons nous montrons que nous sommes stupides (Croizet, 2011). Les réponses plus ou moins conformes des élèves vis-à-vis des exigences scolaires sont présentées comme des qualités personnelles et perçues comme le reflet de compétences (ou d'insuffisances) purement individuelles²⁶⁵. Aussi les difficultés dans les apprentissages scolaires sont-elles souvent lues de façon symptomatologique, comme la manifestation de problèmes plus profonds, souvent de nature extrascolaire. On le constate par exemple dans le fait que les difficultés cognitives sont facilement l'objet, et ceci dès le plus jeune âge, d'une suspicion de déficience ou de perturbation psychologique qui témoigne du fait qu'elles ne sont en définitive pas considérées comme « normales », c'est-à-dire à la fois comme un événement ordinaire ou banal voire souhaitable des activités scolaires, et comme un passage obligé de l'effort d'apprentissage. Réifiées, les difficultés cognitives des élèves deviennent les difficultés non plus liées aux formes que prennent les relations d'apprentissage, mais localisées *dans* l'élève ou son environnement. Or, dans la mesure où la performance scolaire est couramment pensée, dans les sociétés méritocratiques, comme une évaluation de la valeur personnelle, intellectuelle et même morale des élèves ou de leur famille, la disqualification scolaire des difficultés d'apprentissage et de l'« échec » retentit sur toute la personne et la famille des élèves qu'elles dégradent au plan symbolique (Bourdieu, 1979 ; Millet, Thin, 2011 [2004]). On peut parler, à cet égard, de stigmatisation (Goffman, 1975) *des* difficultés scolaires et *par* les difficultés scolaires dans la mesure où celles-ci sont à la fois dévalorisées et où elles constituent une marque d'infériorité, plus ou moins infamante²⁶⁶.

2. Fictions d'intériorités et conceptions essentialisées de la performance

Quelle que soit la nature des causes mise en avant pour expliquer les différences de performance entre élèves, la recherche fait apparaître une tendance à la personnalisation des conduites d'apprentissages scolaires. Dans les discours comme dans les interactions dans les classes, les comportements et les performances scolaires des élèves ne sont en effet pratiquement jamais rapportés à la relation d'apprentissage elle-même, son organisation, son fonctionnement, ses logiques sociocognitives si particulières. Loin d'être pensées comme le produit de la rencontre entre des élèves socialement constitués dans des formes particulières de relations sociales (familiales, amicales, etc.) et une forme scolaire d'apprentissage historiquement inédite, les performances tendent à être pensées comme une propriété des individus eux-mêmes.

²⁶⁵ Ainsi, dès l'école maternelle, ce ne sont pas tant les conditions de la relation scolaire d'apprentissage qui permettent de rendre compte des performances d'un élève à un moment donné, qu'une « subtilité qui dépasse les autres », des « capacités » ou un « potentiel », une « vivacité d'esprit » ou une « ouverture au monde » selon les termes des enseignants.

²⁶⁶ Comme le montre nombre d'observations effectuées dans les classes, les situations scolaires conduisent les enseignants à mettre en scène, et donc à construire, dès les plus petites sections, des associations entre difficultés/infériorité et réussite/supériorité, ne serait-ce qu'en confrontant les élèves entre eux sur un objet donné, en plaçant les élèves en difficulté, ainsi réduits au silence, devant la réussite des élèves mobilisés au titre d'une aide ou d'une compétence jugée supérieure, et bien sûr aussi par les feedbacks ou les commentaires, directs ou indirects, qui accompagnent les performances.

2.1. Des élèves bien ou mal « passants »

La personnalisation des conduites et des performances d'apprentissage trouve un éclairage utile dans la métaphore sur « la passance des bois » développée par Jean-Léon Beauvois pour illustrer le caractère essentialisant de la perception sociale (1984, pp. 167-175). Un garçon reçoit de son père un jeu éducatif composé de petits volumes en bois, de formes et de couleurs variées, qu'il s'agit de faire passer à travers une grille munie d'un trou de forme indéterminée que plusieurs volumes en bois ne peuvent franchir. Essayant de faire passer les différents volumes en bois par le trou de la grille, le jeune garçon constate que certains bois ne passent pas, d'autres difficilement, et qu'enfin les derniers passent facilement. Il en déduit que certains bois sont « bien-passants », d'autres « mal-passants », que les derniers sont enfin « non passants », et opère un tri entre les différents bois sur cette base. Alors que le fait de passer ou de ne pas passer par le trou de la grille du jeu est le résultat d'une relation entre d'un côté des bois de formats différents et un trou au contour indéterminé, ce sont les individus-bois qui deviennent, dans ce schéma, bien-passants, mal-passants ou non passants, à la fois parce qu'ils sont l'objet de l'action du jeu et de l'évaluation qui en résulte. La « passance » est prise comme une qualité des bois à défaut d'être comprise comme le produit d'une structure relationnelle entre des volumes et l'arbitraire d'une grille. Si, pour filer la métaphore, l'on retient l'idée que les élèves sont socialement constitués lorsqu'ils entrent à l'école²⁶⁷ d'une part, et si l'on admet d'autre part que l'école fonctionne comme un filtre particulier, exigeant des élèves certaines dispositions et en excluant d'autres, on comprend que ce sont les mêmes catégories d'entendement qui prévalent et servent à interpréter les conduites d'apprentissage des élèves dans les classes ou à appréhender la relation géométrique entre les bois et le trou de la grille du jeu. Ce qui est en réalité le produit d'une structure relationnelle devient, dans la perception qui en est faite, la « nature des êtres » (Ibidem, p. 174). L'élève est incarné et désigné par sa performance qui résulte pourtant de la rencontre entre ses dispositions antérieurement acquises et une structure d'exigences scolaires particulières. Au terme de l'apprentissage, c'est lui et lui seul qui est compris comme sachant ou ne sachant pas faire, compétent ou incompétent. Les élèves qui ne se conforment pas au modèle scolaire deviennent dans ce schéma « scolairement mal ou non passants », et leurs conduites sont ainsi envisagées comme des propriétés intrinsèques.

Mais il y a plus, car ce processus de naturalisation « des êtres » est aussi, pour Beauvois, un processus de naturalisation « des utilités », c'est-à-dire de la valeur (symbolique, sociale, économique, etc.) des conduites et de leurs auteurs. Non seulement, comme il l'écrit, « L'utilité des conduites est ainsi transformée en une caractéristique individuelle supposément descriptive : ne pas passer pour un bois devient être un bois non passant. L'utilité des conduites, par un tel subterfuge, est devenue la nature des êtres. » (Ibidem) ; mais ce subterfuge est plus généralement « un processus de *naturalisation* des utilités. Par ce processus, les utilités propres à un arbitraire sociologique se parent des vertus de la

²⁶⁷ Au sens où ils ne viennent pas à l'école vierge de toutes habitudes mentales et comportementales ni de tout apprentissage.

nature psychologique présupposée universelle. Dire (...) d'un gosse qu'il est doué pour la lecture revient à dire que c'est l'expression de sa nature que de lire sur un banc d'école. » (Ibidem, pp. 174-175) ou, si l'on préfère, qu'il est fait pour ça. En d'autres termes, cela revient à évaluer la valeur (sociale, symbolique, économique) d'une conduite sociale et à attribuer celle-ci à la nature de son auteur. La « qualité » définie d'une posture ou d'une conduite devient la « qualité » de son auteur. On comprend ainsi que les conduites scolaires des élèves puissent déboucher souvent, dans les descriptions qu'en font les enseignants, sur des portraits individuels, définissant les qualités individuelles, les attributs personnels, les traits de personnalité, la valeur cognitive et même parfois physique des élèves²⁶⁸. Au regard du discours et des catégories de perception, on est frappé à la fois par le fait que les élèves sont plus souvent qualifiés du point de vue de leur personnalité que du point de vue de leur qualité scolaire, et par le glissement qui s'opère dans le regard des enseignants qui, détourné des apprentissages eux-mêmes, semble se fasciner pour la psychologie des élèves (Leyens, Scaillet, 2012).

2.2. La fabrication d'intériorités fictives

Ces conceptions de l'apprentissage et des difficultés scolaires s'enracinent dans une idéologie essentialiste de la performance qui, bien que s'alimentant à la source de plusieurs vulgates savantes ou politiques (psychologisme, sociologisme, médicalisme, etc.), partage avec elles un même point de vue quant à la croyance selon laquelle les conduites et les performances scolaires reflètent la valeur des individus, et résultent des seules différences interindividuelles « d'aptitude », de « capacité », de « potentialité ». Ainsi que l'ont montré Plaut et Markus (2005) lorsqu'ils se sont interrogés sur les modèles culturels d'interprétation de la « réussite scolaire », les individus des sociétés occidentales ont tendance à concevoir les individus comme des acteurs sociaux libres, qui opèrent des choix, largement auteurs de leur comportement et *in fine* responsables de leurs actions (Markus, Kitayama, 2003). Ce cadre culturel conduit ainsi à placer l'origine de la réussite « à l'intérieur » des individus. Les performances scolaires n'apparaissent pas comme le produit d'un ensemble de relations ou de situations sociales, mais comme le résultat de caractéristiques individuelles : l'intelligence, la compétence, la motivation, etc., sont elles-mêmes pensées comme des propriétés immanentes et comme une force intérieure. Construites non pas comme le résultat d'un processus scolaire, mais comme des essences, les différences interindividuelles trouvent là une justification et une légitimité indiscutables (Bourdieu, Passeron, 1970) qui fondamentalement reposent sur l'oubli du caractère arbitraire de tout processus d'apprentissage scolaire. On peut sans doute parler à l'égard de ce processus d'interprétation essentialisant d'une psychologisation de la performance ou de l'apprentissage si l'on entend par là qu'il s'appuie sur la *fabrication d'intériorités fictives* (Demaillay, 2006) et sur la mise en scène d'identités individuelles réifiées, pensées comme identités stables et durables, attachées à l'individu, par lesquelles les personnes se voient

²⁶⁸ Un exemple parmi bien d'autres : « une très bonne élève », qui a « un bon rapport à la vie », est « heureuse », « bien dans sa tête », « dans sa peau », et « fait plaisir à voir ».

attribuer durablement un ensemble de propriétés cognitives, mentales, psychologiques ou sociales. Ce sont précisément ces fictions d'intériorité qui conduisent les enseignants à penser, par exemple, que tel ou tel élève peut apprendre parce qu'« il est bien dans sa tête ou à l'intérieur », que Jérôme « a de la ressource », « qu'il se passe des choses dans sa tête ». De même ces intériorités fictives sont-elles généralement associées, chez les enseignants, à des conceptions fixistes de l'intelligence où l'intelligence est perçue comme un *contenant* de plus ou moins grande capacité et stable, comme un ensemble de ressources limitées qu'il faut pouvoir exploiter ou développer au mieux (Plaut, Markus, 2005). Dans ce schéma, les individus pensent que leur intelligence et leur valeur se reflètent dans leur comportement, et les performances des élèves semblent résulter d'une mobilisation plus ou moins importante de leurs capacités ou de leur potentiel disponibles ; certains auraient des capacités encore mal exploitées (élèves dont on dit qu'ils ont du potentiel par exemple) quand d'autres auraient tout simplement peu de capacités. Preuve supplémentaire de ces conceptions fixistes, s'il en était besoin, nombre d'enseignants perçoivent les différences entre les élèves comme des différences jouées antérieurement à la période de scolarisation et comme des écarts appelés à durer voire à se renforcer, où l'on voit à quel point les différences entre élèves sont comprises à la fois comme des différences interindividuelles et comme des différences relativement indépendantes du processus scolaire d'apprentissage lui-même. Conformément à cette culture scolaire de la prédiction (Terrail, 2002) ou aux catégories de la « divination professorale » (Darmon, 2012, p. 25), un élève qui, dès l'école maternelle, est décrit comme étant en difficulté ou comme ayant des facilités cognitives, est aussi perçu comme appelé à conserver cette qualité (ou ce handicap) dans la durée. L'école paraît ainsi devoir fonctionner, et être perçue par ses acteurs, comme un révélateur progressif de l'état de nature des élèves, une nature qui, par définition, échappe à tout contrôle (on peut, par chance, avoir une « bonne mémoire » comme l'explique longuement une enseignante enquêtée à ses élèves) et avec laquelle il faut pourtant composer bien qu'elle détermine, au final, la destinée scolaire.

2.3. L'homo clausus comme schème d'interprétation des réalités scolaires

On rappelle souvent à raison que ces catégories d'interprétation psychologisantes de la performance scolaire constituent « un levier historique de la professionnalisation (et un élément de la compétence professionnelle) des enseignants » qu'il faut prendre en compte « si on ne veut pas passer à côté de l'enjeu que l'usage de ce registre psychologique représente pour [l'enseignant] : l'histoire de l'école maternelle montre, en effet, à quel point sont liées l'élaboration d'un savoir sur la petite enfance et la professionnalisation des enseignants » (Darmon, 2001, p. 529). La psychologisation est ainsi « un enjeu de professionnalisation » des enseignants qui, à côté des tâches pédagogiques, doivent encore « s'intéresser au développement psychologique de l'enfant » (Morel, 2008, pp. 307-308) et même répondre au souci de prévention et de détection précoce de la difficulté scolaire. De même, la progression du recours à ce schème explicatif des conduites scolaires peut être mise « en rapport avec la progression, chez les instituteurs, d'une insatisfaction

professionnelle liée à une définition du poste autour de la pédagogie et perçue comme étriquée ». À cet égard, « La possibilité de redéfinir le métier en prenant pour objet l'enfant « dans sa globalité » apparaît comme une opportunité de requalification pratique et surtout symbolique du travail des maîtres qui, contrairement aux professeurs du secondaire, peuvent difficilement fonder leur identité professionnelle sur un savoir disciplinaire dont ils se poseraient en « spécialistes ». » (Morel, 2010, p. 308). Mais au-delà de cet argument, il faut, pour comprendre cette logique de personnalisation des performances ou cette fabrication d'intériorités fictives, rapporter la lecture qui est faite par l'institution scolaire des conduites d'apprentissages des élèves aux processus sociohistoriques de production de l'idée d'« individu » comme *homo clausus* (Elias, 1991, 2010), c'est-à-dire à la genèse de l'idée contemporaine d'un individu support d'une identité stable et durable et réceptacle d'une intériorité constituée et irréductible. L'évolution de nos sociétés vers des formes de cohésion sociale par solidarité organique pour parler comme Émile Durkheim (2007-[1893]), c'est-à-dire vers des formes de cohésion sociale par différenciation et spécialisation, fondée sur la complémentarité et l'accroissement des chaînes d'interdépendance entre les hommes (Elias, 1991), est en effet au principe des représentations modernes que les individus des sociétés contemporaines se font d'eux-mêmes et de leurs congénères. L'accroissement de l'urbanisation, l'augmentation à la fois du volume et de la densité des populations réunies en un même lieu, et par conséquent l'intensification des échanges, ont été au principe de processus de différenciation de la structure sociale qui conduisirent à des formes d'individualisation de la vie sociale, de séparation et de spécialisation complémentaire des individus. Norbert Elias montre que les individus des sociétés différenciées sont conduits à se distinguer les uns des autres, à construire des compétences variées définissant des positions spécifiques dans la chaîne des relations d'interdépendance qui les relient les uns aux autres (Ibidem). Dans ce cadre, les individus ont tendance à se percevoir comme séparés les uns des autres, à se penser comme porteur d'une identité propre, c'est-à-dire constitués d'une entité à part entière ou fermée sur elle-même, tirant sa force de l'intérieur. La division du travail social comme vaste processus d'individuation est ainsi un processus historique au principe d'un individu conçu sur le modèle d'un être original, doté d'une intériorité irréductible, responsable de ses choix, et comme valeur appelée à surpasser toutes les autres²⁶⁹. La figure empruntée par Norbert Elias, mais aussi par Plaut et Markus (2005) (qui parlent d'« *inside story*») pour rendre compte de ces conceptions « modernes » de l'individu est celle du penseur de Rodin comme symbole de l'individu tout entier tourné sur lui-même, vers ses pensées, pris par et dans sa vie intérieure. Ces conceptions de l'individu ne sont pas

²⁶⁹ « À partir de cette expérience fondamentale de soi-même comme d'une personne quelque peu isolée et solitaire, placée au centre de toutes les autres, on en arrive au concept général d'individu au singulier en tant que centre de l'univers humain. » « Beaucoup, aujourd'hui, ont peine à imaginer que d'autres formes de conscience humaine de soi sont possibles. Pourtant, la perception de soi-même et des autres comme autant d'individus singuliers, dont chacun s'éprouve comme le centre de l'univers humain et perçoit les autres comme quelque chose d'extérieur, n'est pas très ancienne. Elle est restreinte à un groupe de sociétés particulièrement avancées d'Europe et d'Amérique pendant une période limitée de leur développement ; et, selon toute probabilité, elle touche principalement les élites instruites. » (Elias, 2010, pp. 56-57).

étrangères à l'idée d'égalitarisme républicain (basée sur la méritocratie) qui s'imposera dans la société française post-révolutionnaire, ni à celle du fameux « rêve américain » qui, toutes deux, articulent la rhétorique d'un déterminisme interne de la réussite des individus (Aubin, 2010), et selon lesquelles chacun peut décider librement de sa destinée, se faire lui-même et construire son avenir (Carson, 2007), pourvu qu'il s'en donne les moyens. L'ensemble de ces évolutions historiques dans l'économie des structures mentales et cognitives éclaire ainsi pour partie les catégories de vision et de division qui conduisent l'institution scolaire à voir dans les performances scolaires des élèves le reflet d'une « vie intérieure », emprise dans l'individu, et non le résultat d'une structure relationnelle qui se joue entre un individu constitué dans des formes de relations spécifiques et un ensemble de situations d'apprentissage également constitué et historiquement particulier.

2.4. Une lecture exogène des difficultés scolaires

On peut penser que ces fictions d'intériorité, souvent mises au principe des conduites scolaires, constituent l'un des éléments conduisant l'institution scolaire à poser, sur un plan politique et moral, le problème de la responsabilité individuelle des élèves dans la genèse de leurs propres difficultés scolaires. En effet, si on pense la performance scolaire comme le produit de capacités plus ou moins bien exploitées, de la volonté ou de l'implication dans la tâche, on comprend que l'« échec » ou les difficultés des élèves puissent être retournés contre eux, comme le produit de leur propre insuffisance ou inconsistance (et inversement). À cette logique de la responsabilisation individuelle, qui conduit à attribuer la qualité des performances à la valeur morale ou cognitive supposée d'un individu, répond en même temps une logique de la déresponsabilisation qui n'est jamais que le pendant de la première. Dès lors que les performances scolaires sont pensées comme le produit d'intériorités individuelles, plus ou moins « capables » intellectuellement et plus ou moins bien disposées moralement, le même principe d'intellection peut conduire à « dédouaner » les élèves de leurs « échecs » lorsque ceux-ci sont compris comme le résultat d'un dysfonctionnement interne, cognitif, psychologique, médical, etc., qui, par définition, échappe à la bonne volonté. De ce point de vue, les données collectées dans les classes montrent que, dans nombre de discours et de situations observées, les activités d'apprentissage scolaire renvoient les agents institutionnels à un « au-delà scolaire », situé en arrière plan des activités de la classe bien que dévoilé par elles, qui livrerait, pour peu qu'ils y soient attentifs, des informations jugées significatives sur la « personnalité » psychologique et sociale des élèves et explicatives de leur rapport aux apprentissages. Tout se passe en effet comme si la façon dont les élèves parviennent à figurer dans la relation d'apprentissage donnait des indices sur la (bonne) santé familiale, psychologique, intellectuelle ou sociale des enseignés. Au-delà des situations scolaires d'apprentissage elles-mêmes, les difficultés récurrentes d'un élève donnent lieu à une estimation de sa situation personnelle et familiale, et peuvent déclencher des questionnements sur ses modes de vie familiaux, ses éventuels problèmes psychologiques ou ses carences intellectuelles. En la matière, les enseignants ne se présentent plus seulement comme des spécialistes des questions

d'apprentissage ; comme l'ont montré Patrick Pinell et Markos Zafiropoulos (1983), ou plus récemment Stanislas Morel (2010), le terrain des activités scolaires et la façon dont y figurent les élèves deviennent le support d'un travail de dévoilement clinique. Les difficultés d'apprentissage et les difficultés à se conformer aux règles et aux exigences scolaires apparaissent ainsi souvent comme des symptômes, figés dans l'individu ou son « environnement » immédiat. Dans les conceptions dominantes, s'il y a difficulté scolaire, c'est parce que l'activité des élèves serait entravée par des réalités extérieures aux relations scolaires. C'est ainsi une double externalisation qui se joue à travers les schèmes d'interprétation mis en œuvre par les agents institutionnels pour définir les pratiques scolaires des élèves et leurs difficultés. D'un côté, l'externalisation réside dans le fait de rapporter les difficultés rencontrées lors des situations scolaires à des causes exogènes, extérieures aux contextes scolaires et étrangères aux processus d'apprentissage : confiance en soi, immaturité, relâchement, déficience, fragilité psychologique, insécurité, pauvreté, dysfonctionnements familiaux, etc. D'un autre côté, cette première externalisation en implique une seconde : celle d'une prise en charge de la difficulté scolaire aux marges de l'activité d'apprentissage elle-même (et ce plus ou moins en fonction du degré d'extraterritorialité attribué aux facteurs explicatifs de la difficulté scolaire), impliquant des remédiations de nature socio-éducative, psychologique, médicale ou paramédicale, etc., dans le cadre de dispositifs de remédiation souvent situés aux abords des classes ordinaires et de leur curriculum (RASED²⁷⁰, SEGPA²⁷¹, CLIS²⁷², dispositifs relais), plutôt qu'une remédiation proprement scolaire (Millet, Thin, 2011 [2007])²⁷³. N'étant guère pensées comme à l'origine des difficultés scolaires, les situations scolaires d'apprentissage apparaissent du même coup aux yeux même de l'institution relativement impuissantes à transformer le rapport des élèves aux activités scolaires, ce qui ne semble paradoxal que tant qu'on oublie les représentations sur lesquelles reposent les conceptions scolaires de l'apprentissage. Les situations scolaires paraissent ainsi fonctionner comme les révélateurs de potentiels « dysfonctionnements » individuels ou sociaux qui, en retour, sont censés éclairer ou expliquer les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves²⁷⁴.

²⁷⁰ Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

²⁷¹ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

²⁷² Classe d'inclusion scolaire.

²⁷³ Et comme en témoigne la recherche de Chloë Raffele dont j'ai dirigé le travail, les formes les plus accentuées de ces logiques scolaires d'externalisation de la difficulté scolaire peuvent même aller jusqu'à une assignation durable et particulièrement stigmatisante au « handicap mental » (Raffele, 2011).

²⁷⁴ Comme l'explique Stanislas Morel, « La vulgarisation des schèmes de perception et d'appréciation issus des différentes théories psychologiques et la présence accrue d'éléments empruntés à la psychologie dans les formations expliquent que le recours à ce type de représentations soit de plus en plus fréquent chez des enseignants dont « l'expérience est désormais surplombée par une chape de discours psychologique » (Dubet et Marticelli, 1996 : 136-137). De plus en plus de professeurs des écoles tendent à interpréter l'échec scolaire ou les problèmes comportementaux de leurs élèves en fonction de schèmes issus d'une culture « psy » qu'ils appliquent à l'histoire familiale et scolaire de leurs élèves dont ils ont souvent une connaissance approfondie. » (Morel, 2008, p. 92).

2.5. Champ d'intervention professionnel et pluralisme cognitif

Mais encore faut-il voir que la construction de ces intériorités fictives ne repose que partiellement sur une interprétation psychologisante des performances scolaires et des conduites d'apprentissage. Les divergences d'interprétation entre acteurs institutionnels et professionnels de l'« échec scolaire » rappellent en effet que l'interprétation psychologique de l'« échec » ou de la difficulté scolaire n'est qu'un des versants du processus d'interprétation des conduites scolaires d'apprentissage. Les catégories d'entendement scolaire sont en effet alimentées par différents corps de connaissances et de représentations au fondement desquels on trouve la contribution de discours scientifiques souvent hétéroclites, soit pour ce qu'ils ont permis comme savoirs d'expertise et catégories instituées (dans des dispositifs de prise en charge, de remédiation et des corps professionnels en charge de la difficulté scolaire), soit par les appropriations vulgaires dont ils ont pu faire l'objet lors de leur diffusion. C'est ainsi que l'on peut retrouver dans les catégories d'entendement scolaires de la difficulté d'apprentissage scolaire le rôle qu'ont pu jouer différentes générations de médecins dans le processus sociohistorique de médicalisation de l'« échec scolaire », celui de la psychologie, « des psychiatres et des psychanalystes dans la production des euphémismes qui permettent de désigner les fils de sous-prolétaires ou d'émigrés de telle manière que les cas sociaux deviennent des cas psychologiques, les déficiences sociales, des déficiences mentales, etc. » (Bourdieu, 1984, pp. 267-268), ou encore le rôle de la réception de la sociologie des inégalités culturelles dans les termes du handicap socio-culturel. À cet égard, les interprétations générées par l'institution scolaire, parfois à propos d'un même élève, résultent pour partie de ce que Stanislas Morel (2010) appelle *un champ d'intervention professionnel*, mettant en relation et en lutte des institutions, des professionnels, et à travers eux, des systèmes d'interprétation différenciés, souvent objectivés dans l'institution par des voies de scolarisation ou de remédiation différentes. Aussi les difficultés des élèves sont elles l'objet d'interprétations différentes, et souvent même d'enjeux de luttes pour l'imposition du sens devant prévaloir sur la nature des difficultés en cause. Mais au-delà des luttes d'imposition bien réelles entre matrices d'interprétation issues de savoirs professionnels en concurrence objective dans la définition du sens et des remèdes à apporter à la difficulté scolaire, les schèmes de perception des difficultés d'apprentissage mobilisées par les enseignants et l'institution scolaire relèvent plus prosaïquement de ce qu'on peut appeler avec Bernard Lahire un « pluralisme cognitif »²⁷⁵ (Lahire, 2004, p. 149). Si l'on pourrait montrer que les catégories à l'œuvre dans l'interprétation des performances scolaires des élèves varient selon les enseignants et surtout les contextes de scolarisation étudiés²⁷⁶, celles-ci ne renvoient pour

²⁷⁵ Comme le montre Bernard Lahire, ce pluralisme cognitif découle du fait que les individus sociaux sont, au cours de leur existence, confrontés à de multiples cadres socialisateurs, sont pris dans des chaînes de relations d'interdépendances, professionnelles, familiales, amicales, etc., qui ne sont pas nécessairement homogènes du point de vue des systèmes de connaissance et d'interprétation du monde.

²⁷⁶ Ce ne sont pas exactement les mêmes catégories qui *prédominent* dans les classes d'école maternelle, en CLIS et en dispositif relais.

autant jamais à un système d'interprétation univoque et empruntent toujours, y compris dans les secteurs les plus institutionnellement prédéfinis comme les plus médicalisés par exemple, à un même fond commun de philosophies sociales, psychologisme, sociologisme, naturalisme, médicalisme, responsabilisation, etc., pas toujours logiquement consonantes. Les catégories de pensée mobilisées par les enseignants empruntent à la fois aux systèmes de connaissances et de références intériorisés au cours de leur formation, issus de leurs relations professionnelles, mais puisent aussi parmi les ressources mises à leur disposition par les cadres (de pensée) scolaires pour faire face aux difficultés des élèves et dont une partie sont objectivées dans l'institution (à travers par exemple les professionnels ou les remédiations mises à disposition, les orientations envisageables, etc.). Elles résultent notamment des nombreux échanges et discussions qui peuvent avoir lieu avec les professionnels de l'enfance et de l'adolescence dans l'interprétation même des difficultés de certains élèves²⁷⁷. C'est ainsi que des enseignants peuvent être éclairés, orientés, voire confirmés dans le type de perception qu'ils se font des causes des difficultés scolaires d'un élève par leur confrontation avec des spécialistes (de l'aide) dont la présence est précisément d'apporter leur compétence en matière de diagnostic. D'un discours à l'autre, mais aussi souvent au sein d'un même discours, les catégories scolaires de la difficulté d'apprentissage peuvent renvoyer pêle-mêle au manque de « motivation » ou d'implication dans le travail (responsabilisation individuelle de l'élève), aux « dysfonctionnements » familiaux (sociologisation), au manque de confiance en soi (psychologisation), aux « pathologies » scolaires (médicalisation) etc., pour expliquer les difficultés scolaires de différents élèves et parfois pour expliquer celle d'un même élève. Les conceptions des difficultés scolaires d'apprentissage recouvrent ainsi des formes syncrétiques qui empruntent à la fois aux catégories psychologisantes, morales, sociologisantes, médicalisantes, et individualisantes.

Ces différentes conceptions de la difficulté scolaire développent un point de vue essentialisant des apprentissages scolaires, à la fois parce qu'elles tendent à externaliser la « réussite » ou l'« échec » en les référant à un ordre de causes extrascolaires (familial et social, mental et intellectuel, psychologique et médical, etc.), à les réifier en les ancrant dans des propriétés internes aux élèves (intelligence, pathologies, motivation, etc.) ou à leur contexte de vie, à universaliser les situations scolaires d'apprentissage en faisant comme si la relation scolaire, les savoirs qu'elle articule, le type de postures sociales et cognitives qu'elle présuppose, etc., ne relevaient pas d'un rapport social de domination culturelle historiquement situé. Cette essentialisation et cette universalisation du rapport scolaire d'apprentissage, qui encore une fois résident dans l'oubli du caractère arbitraire de la culture et des normes scolaires, sont ce qui conduit les agents institutionnels à généraliser à l'ensemble de l'individu des constats opérés dans un cadre strictement scolaire. C'est ainsi que des difficultés d'apprentissage scolaire deviennent, par glissement abusif, des difficultés

²⁷⁷ Par exemple, « L'interprétation des difficultés d'apprentissage ou de comportement en termes (psycho)pathologiques suppose la présence, au sein des écoles, d'acteurs (d'« entrepreneurs » Becker, 1985) susceptibles de la formuler. » (Morel, 2008, p. 92).

d'apprentissage tout court, que les difficultés de certains élèves pour entrer dans les manières de dire et de raisonner scolaires sont désignées comme des « incapacités » à parler et à raisonner. La norme scolaire devient dans ces conditions le terrain à partir duquel se révèlent ou se dévoilent la normalité des uns et l'inadaptation des autres alors même qu'elle est ce qui, précisément, les construit.

3. Racisme de l'intelligence et apprentissage de la domination culturelle

Comme instance de socialisation tirant une force toute particulière de son caractère obligatoire et incontournable, l'institution scolaire occupe une place à part dans la formation des consciences et des destinées sociales. Elle constitue aujourd'hui le lieu par excellence où se définissent les attributs symboliques de la personne et des groupes. Elle tend à monopoliser le pouvoir légitime d'identification cognitive des individus par laquelle elle s'arroge le pouvoir de dire, et de hiérarchiser, la valeur intellectuelle des gens ou de leurs savoirs. Comme lieu d'inculcation de savoirs légitimes et de classements interindividuels, l'école constitue sans nul doute l'un des espaces d'activités sociales qui, de nos jours, prédispose le plus un individu à être repéré comme « intelligent » ou « inadapté » dès lors qu'il s'écarte un peu trop massivement des logiques sociales dominantes (Muel, 1975 ; Pinell, Zafiroopoulos, 1978). Or, parce qu'elles s'appuient sur des dispositions culturelles très inégalement distribuées dans l'espace social, les qualités scolaires tendent à reprendre la hiérarchie des prestiges et des jugements sociaux. Dans un article célèbre, Howard S. Becker (1997 [1952]) expliquait comment les élèves d'origines sociales différentes correspondaient très inégalement au « client idéal » visé par l'institution scolaire sur le plan des apprentissages scolaires, du maintien de la discipline en classe et sur le plan de ce que Becker nomme « l'acceptabilité morale ». C'est ainsi qu'il pointait le fait que les enseignants tendaient à se construire une opinion sur leurs élèves en fonction de leur degré de conformité (ou de non-conformité) au « client idéal » visé par les activités de la classe dont les élèves de différentes origines sociales s'avèrent, dans les faits, très inégalement éloignés. Étudiant la façon dont ils « observent et classifient les différences de comportement dues à l'origine sociale des enfants avec lesquels [ils] travaillent et réagissent à ces différences » (Ibidem, p. 258), il montre comment les enseignants, en tant qu'ils sont à la fois porteurs des logiques scolaires et dépositaires d'un ethos de classes moyennes discriminent les élèves des catégories supérieures perçus comme vifs et éveillés, des élèves de milieux populaires jugés les plus difficiles à instruire, les élèves des catégories intermédiaires étant souvent vus de manière ambivalente. Il est à cet égard remarquable de constater que ces constats, réalisés dans l'Amérique du Nord des années 1950, sont globalement transposables dans la réalité de l'école française contemporaine et recourent assez largement les observations que nous avons faites dans les classes.

3.1. Des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales

Les adjectifs qui servent la description des élèves par les enseignants tendent à décliner l'ordre des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales. Sur le plan des apprentissages d'abord, les descriptions des enseignants permettent de distinguer trois

grands profils d'élèves. Le premier renvoie aux élèves qui, dès l'école maternelle, sont décrits comme scolairement « brillants ». Du point de vue intellectuel, ils sont présentés comme « très bons », « performants », « faciles », « vifs », « intéressants », « intelligents », « subtils », « autonomes », « curieux », « rapides », « volontaires », « assurés », « logiques ». Mais ils sont aussi dépeints du point de vue de leurs qualités relationnelles comme des élèves « agréables », « souriants », « avenants », « sociables », « vivants », « sympathiques », « magnifiques », « formidables au niveau intellectuel », d'une grande « finesse ». Or ces qualités scolaires (cognitives et relationnelles) sont en même temps celles que les enseignants attribuent au milieu social d'origine de ces élèves²⁷⁸ qui, en l'espèce, fonctionne pour ces derniers comme un privilège symbolique, une sorte de capital de reconnaissance et de consécration²⁷⁹. Le second profil concerne des élèves situés à l'autre extrémité de l'échelle sociale, des élèves dont les familles sont peu dotées en capital scolaire, souvent de milieux populaires, parfois « petits-moyens » (Cartier et *al.*, 2008), quelquefois issus de l'immigration. Contrairement au premier profil, ces élèves sont caractérisés par leur lenteur dans le travail, leur manque de compréhension, parfois par leurs faibles capacités et limites intellectuelles²⁸⁰. Les qualificatifs employés pour les décrire nous renvoient à leur absence d'autonomie, à leur état d'insécurité, à leur mal-être qui tendraient à les rendre indisponibles aux apprentissages et les empêcheraient de trouver leur place dans la classe. C'est enfin parmi ces élèves que se trouvent ceux que les enseignants déclarent en « grande difficulté », ceux dont les conduites sont jugées parfois impulsives, agressives ou violentes. Dans les discours enseignants, ces élèves font souvent l'objet d'un regard disqualifiant fondé sur le jugement de leurs dispositions sociales et culturelles au moins autant que sur celui de leurs propriétés scolaires. Or, ces caractéristiques d'élèves sont aussi celles qui servent à décrire les familles sous les traits de la faible stimulation culturelle. Enfin, un troisième profil concerne les élèves perçus cette fois comme sérieux, ayant des capacités, de bonne volonté, mais en même trop « scolaires », « formatés », « lisses », le scolaire étant une qualité que l'école, par un paradoxe évident, dévalorise, montrant par là même qu'elle exige de ses élèves des qualités qu'elle n'enseigne pas et qui doivent se construire ailleurs, en dehors ou indépendamment d'elle, dans la famille par exemple. Ces descriptions concernent souvent des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, ou dont les parents exercent une profession intermédiaire. Elles recoupent aussi les stéréotypes de sexe qui conduisent à opposer à la discrétion et à la bonne volonté scolaire un peu « lisse » des filles (par ailleurs plus souvent

²⁷⁸ Et souvent même, dans une sorte d'autolégitimation sociale non consciente, à leurs homologues enseignants.

²⁷⁹ Dans le discours enseignant, les élèves voient leurs qualités scolaires rehaussées par leur appartenance à un « très bon milieu », des « milieux hyper riches », qui ont des qualités « merveilleuses », sont « baignés » « dans les richesses culturelles », « très présents », « cultivés », « ouverts », « stimulants », des « milieux porteurs ».

²⁸⁰ Ils sont souvent jugés « paresseux », « fainéants », « sans envie », « pas intéressés » par l'école, « introvertis », « effacés ».

décrites comme effacées, discrètes, timides) de catégories intermédiaires ou supérieures, la « brutalité » ou la « violence » des garçons de milieux populaires²⁸¹.

3.2. Un mécanisme de méconnaissance et de légitimation des dominations

Anoblissement pour les uns, avilissement pour les autres, les catégories scolaires ne jugent pas au hasard des conditions sociales et ne se départissent pas toujours du jugement social le plus brutal. Contrairement à l'idée selon laquelle « la taxinomie qui exprime et structure pratiquement la perception scolaire est une forme neutralisée et méconnaissable, c'est-à-dire euphémisée de la taxinomie dominante (...) » (Bourdieu, Saint-Martin, 1975, p. 76), force est de constater que les jugements scolaires relèvent fréquemment (et précocement) d'un racisme de l'intelligence explicite (Bourdieu, 1984) par lequel s'exprime un ethnocentrisme de classe (pas toujours euphémisé) et la domination culturelle sur des pratiques, des conduites et des individus qui tirent leurs principes d'action de conditions d'existence et de logiques cognitives différentes et en l'occurrence socialement dominées. Comme le dit Pierre Bourdieu, tout racisme est un essentialisme qui fait passer pour une propriété personnelle ce qui est en réalité un produit relationnel (Ibidem), le produit d'un rapport de force entre des propriétés individuelles socialement situées (dispositions, couleur de peau, âge, sexe, etc.) et un système de normes dominant dans une configuration sociohistorique particulière. De même, tout essentialisme porte-t-il la marque d'une discrimination potentielle dans la mesure où il conduit à statuer sur la nature des êtres, et non sur la structure relationnelle des propriétés que ces derniers doivent à leur position sociale dans le monde. Or, le monde social n'étant jamais relativiste, il n'accorde pas la même valeur aux caractéristiques socioculturelles et aux pratiques généralement attachées aux positions occupées dans l'espace social, qu'il s'agisse du milieu social ou du sexe par exemple. À cet égard, le racisme de l'intelligence est bien une sociodicée, c'est-à-dire une justification de l'ordre social, par laquelle certains avantages, comme ceux qui résultent du privilège culturel, ou au contraire certains désavantages qui trouvent par exemple une traduction dans « l'échec scolaire », en fait liés à la structure de classe, à la domination ou aux inégalités sociales, sont imputés à des qualités purement individuelles et naturalisés. Il constitue ainsi une dissimulation de l'arbitraire social et politique qui est à leur principe et,

²⁸¹ On peut encore ajouter à cette analyse rapide sur le jugement scolaire des qualités sociales des élèves que, comme Howard Becker le montrait dans son texte sur les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves (Becker, 1997-[1952]), les interventions dans les classes à l'encontre des conduites d'indiscipline des élèves varient aussi sensiblement avec l'origine sociale des élèves. Comme l'attestent les analyses de Muriel Darmon que notre enquête vient confirmer ici, on trouve d'un côté des rappels à l'ordre qui, s'adressant d'abord aux élèves issus des hautes catégories sociales, opèrent « sur le mode d'une déviance nécessairement temporaire et exceptionnelle – même si elle se produit quotidiennement : « ça ne te ressemble pas de faire ça », « tu n'es pas très gentille aujourd'hui », « mais qu'est-ce qui se passe en ce moment ? » par exemple. » (Darmon, 2001 ; Terrail, 2002, p. 73). Ces injonctions contrastent ainsi avec le registre plus fataliste et résigné des remarques adressées aux élèves de milieux populaires, et d'abord des garçons, (« c'est encore Bryan qui fait des siennes », « on a récupéré le bon lot aujourd'hui », « c'est une plaie ce gamin », « mais c'est vraiment pas possible, c'est encore lui », « tu es intenable », « tu es insupportable ». » (Ibidem) où la « prise de corps est alors l'instrument principal d'obéissance, pour asseoir, emmener, gronder » (Ibidem).

dans le cas de l'école en l'occurrence, conduit à l'individualisation des réponses et des « diagnostics » portés par l'institution dans la prise en charge des difficultés scolaires comme d'ailleurs du privilège culturel ainsi que l'atteste Wilfried Lignier à propos de la « précocité intellectuelle » (Lignier, 2010). Mécanisme idéologique de production de méconnaissance et de légitimation des dominations (Demaillay, 2006), il a pour effet de survaloriser la « réussite » en renvoyant les détenteurs de privilège culturel à une essence supérieure, et de soumettre les plus dominés en les confrontant durablement à la domination culturelle (à travers par exemple la répétition scolaire des situations d'apprentissage dans lesquelles les produits de la socialisation familiale sont conduits à se rejouer sur le mode de l'avantage ou du désavantage scolaire) dont l'intériorisation les incite à penser leurs difficultés sur le registre de la tare personnelle.

3.3. Comment l'idéologie scolaire vient aux enseignants et s'impose aux élèves ?

Racisme en effet plus que racisme en intention pour reprendre la distinction proposée par Éric Fassin (2011), la particularité de ce racisme scolaire est de s'imposer en acte ou en pratique, en quelque sorte à leur insu, à des agents qui le plus généralement récusent vigoureusement toutes logiques discriminatoires ou inégalitaires, et ne s'en découvrent pas moins pris par elles. L'idéologie scolaire telle que nous venons de la décrire dans ses catégories de perception est pour une large part une idéologie pratique, c'est-à-dire relève de formes de classification « transmises dans et par la pratique en dehors de toute intention proprement pédagogique » (Bourdieu, Saint-Martin, 1975, p. 70) ou, pourrait-on ajouter ici, idéologique. Les catégories de perception et de jugement des conduites d'apprentissage et des difficultés scolaires se jouent en effet plus largement au niveau du fonctionnement institutionnel dans la mesure où loin de n'avoir qu'une existence subjective, les catégories de perception existent aussi sous la forme de catégories objectivées dans l'institution (orientation, type de prise en charge, diagnostic-remédiation, gestion des établissements) et ont un caractère contraignant les pratiques, les actions, les manières de penser, etc., des acteurs institutionnels et éducatifs²⁸². Comment comprendre sinon que les enseignants qui, dans l'immense majorité ont le souci d'aider les élèves et dénoncent les inégalités scolaires, puissent voir effectivement leurs élèves comme ils les voient dans leurs classes, tantôt intelligents ou capables, motivés et intéressants, rapides et vifs, intéressants et curieux, riches et ouverts, et même bien nés, tantôt pauvres, fainéants, paresseux, déficients, incapables et même mal nés ? De même, comment comprendre que les écarts de performances entre élèves soient pensés dans le registre des différences interpersonnelles plutôt qu'en lien avec la relation d'apprentissage scolaire ? Sauf à vouloir rechercher les responsables d'une situation qui n'est jamais directement décidée par personne, il faut donc se demander comment de telles conceptions trouvent à s'imposer aux individus presque à

²⁸² Il n'est nul besoin de rappeler ici que les catégories d'entendement, et en l'occurrence ici les conceptions scolaires de l'apprentissage, ne renvoient pas seulement au monde des idées ou du discours dans ce qui serait une fausse opposition à l'action ou à la pratique. Les catégories de perception sont aussi des catégories réalisées dans les « choses », toujours contraignantes, avec lesquelles délibèrent, pensent et agissent les agents institutionnels et éducatifs.

leur insu, au point de les conduire à voir ce qu'ils voient comme ils le voient et pas autrement.

3.3.1. Une pensée par classes

Véritable principe générateur du système scolaire ou, pour paraphraser Pierre Bourdieu, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante de ses fonctionnements institutionnels comme de ses logiques sociocognitives, la classe, c'est-à-dire l'organisation différenciée des apprentissages scolaires par niveau et par âge, définissant des temps de passage plus ou moins incontournables dans les acquisitions scolaires, établissant la division des élèves entre les différents secteurs et paliers du cursus scolaire, constitue sans nul doute l'un des schèmes d'appréciation les plus décisifs et contraignants de la pensée scolaire : une pensée par classes. Si la psychologie d'inspiration piagétienne a certainement contribué à populariser cette organisation des apprentissages à travers celle d'une « enfance par classes » dont le développement associe étroitement un âge, un niveau (cognitif) et une classe (scolaire), force est de constater que celle-ci était inscrite dès l'origine dans la rationalisation pédagogique portée par l'invention de la forme scolaire. Comme le montre André Petitat, dès « 1550, la gradation systématique des programmes et la constitution de classes scolaires correspondantes est un fait accompli dans quantité de collèges. (...) Dans un premier temps, on n'introduit que trois ou quatre subdivisions ; puis on prend l'habitude d'affecter un maître à chacune d'elles. L'enseignement continue cependant d'être donné dans une seule pièce, les trois classes se réunissant autour des maîtres en des points différents de la salle. Dans une dernière étape enfin, on introduit autant de degrés qu'il y a d'années d'enseignement, et chaque classe reçoit son local et son maître particulier. » (Petitat, 1999, p. 119). André Petitat montre ainsi que ces évolutions, portées par certains « pédagogues » de la Renaissance, sont liées à des préoccupations de rationalisation pédagogique et à la naissance du sentiment de l'enfance (Ariès, 1973). Il s'agit d'abord de mettre de l'ordre dans l'enseignement des connaissances et, d'autre part, « d'adapter les contenus enseignés au développement de l'enfant. » (Petitat, 1999, p. 122)²⁸³. Ces évolutions marquent une rupture durable par rapport aux conceptions qui prévalaient antérieurement dans les facultés, qui ne cessera de se généraliser jusqu'à devenir la norme indiscutée, aujourd'hui étayée par une partie de la science moderne (psychologie du développement ou chronobiologie par exemple), d'organisation des apprentissages et du cursus scolaires. Antérieurement, l'enseigné pouvait aller à son rythme, réaliser ses acquisitions et travaux sans que ceux-ci soient soumis à l'impératif du temps limité, donc mesurable et comparable, si caractéristique des systèmes

²⁸³ Comme l'écrit Claude Baduel, recteur du collège des arts de Nîmes dans les années 1540 cité par André Petitat, l'école doit être divisée « en classes selon l'âge et le développement des élèves. Autre sera l'enseignement de la première enfance, autre celui de l'adolescence, et chacun des deux aura ses débuts, sa marche progressive et sa fin. (...) Conformément à cette division des qualités du discours et à la diversité des âges et des aptitudes qu'ils supposent, on a établi huit classes dans lesquelles sont réparties les études de l'enfance. Arrivé à l'école vers cinq ou six ans, l'élève y est retenu jusqu'à quinze, parcourant un degré par année. » (Ibidem, p. 120).

scolaires contemporains et historiquement indissociable de l'idée même de performance scolaire (et pour une part associée à la vitesse), des primes et des blâmes qui l'accompagnent (Ibidem, pp. 121-122). Avec une organisation des apprentissages par classe, c'est finalement une double chronométrie qui se met en place et ne cessera d'influencer les catégories d'entendement scolaire, c'est-à-dire les principes à partir desquels les élèves sont jaugés et regardés. D'un côté, elle contribue à définir une progressivité dans les apprentissages désormais divisés du plus simple au plus complexe, progressivité à laquelle se superpose un principe de niveau défini par la classe d'âge, ce qui est nouveau tant la frontière entre les âges avait peu de réalité au temps des universités médiévales qui pouvaient réunir sur les mêmes bancs sans choquer des enfants et des adultes (Verger, 1986). D'un autre côté, ce qui point, comme d'ailleurs dans les autres sphères sociales et particulièrement celle de la production, c'est l'idée d'un temps mesurable, défini par ce nouveau donneur d'ordre qu'est l'horloge dont la particularité est de rendre comparable l'usage qui est fait du temps. Cette conception du temps contribue à rendre temporellement comparable le traitement qui peut être appliqué à une même tâche par les élèves, tout comme les ouvriers des premières manufactures ont été soumis à une nouvelle exigence de rentabilité, rythmée par le temps de l'horloge des donneurs d'ouvrages²⁸⁴. Pour les élèves, ces transformations progressives vers une partition des apprentissages par classes et par niveaux se traduisirent par une division temporelle de l'apprentissage désormais soumis à une durée définie et, pour parler comme Edward T. Hall, à un temps monochrome, c'est-à-dire de la successivité et de la monoactivité (Hall, 1979, pp. 22-23). Cette appréhension des apprentissages dans le temps monochrome s'est traduite dans de nouvelles habitudes et exigences de travail et une nouvelle discipline temporelle encore en vigueur dans nos écoles contemporaines et bien au-delà. C'est le commencement d'une histoire scolaire qui nous conduit à considérer encore aujourd'hui qu'il ne suffit plus de réussir à apprendre pour réussir son apprentissage, mais qu'il faut encore apprendre ce que l'on doit apprendre dans les temps, c'est-à-dire en un temps limité au-delà ou en deçà duquel on sera dès lors considéré comme lent et en retard (et donc en difficulté) ou rapide et précoce (et donc comme ayant des facilités). C'est ainsi que la classe, comme cadre chronologique des apprentissages, est devenu un filtre à partir duquel les pratiques d'apprentissage et les performances scolaires des élèves ont été (et sont toujours) interprétées et comparées. La classe est devenue une catégorie objectivée qui, en tant que cadre de la pratique et catégorie disponible pour les représentations communes, constitue un dispositif cognitif

²⁸⁴ Comme le montre Edward P. Thompson, cette nouvelle discipline temporelle gagne peu à peu la société tout entière que cela soit par la voie religieuse, familiale ou ici, pour ce qui nous intéresse, scolaire (Thompson, 2004). La nouvelle culture du temps est parfaitement résumée, selon Thompson, dans l'œuvre citée du révérend J. Clayton, *Friendly Advice to the Poor* (Quelques conseils amicaux aux pauvres) et qu'Alain Maillard rapporte en ces termes : « dénonciation systématique de l'oisiveté, de la flânerie, des grasses matinées, des longs repas : exhortations à se lever et se coucher tôt, à consacrer sa vie au travail... Les écoles méthodistes se firent les championnes de cette discipline du temps en inculquant aux enfants le sens de la ponctualité, de la régularité et l'horreur de l'inactivité, du temps gaspillé... (...) l'intériorisation de cette discipline ne découlait pas simplement d'un processus économique, mais relevait aussi d'un *ethos* transmis par des institutions. » (Maillard, 2004, p. 15).

contraignant avec lequel les enseignants agissent et pensent nécessairement. L'idée de « classe scolaire » est à la fois inscrite dans les murs et dans les têtes, dans les choses et dans les cerveaux. Elle conduit à associer les apprentissages à des catégories d'âges et de niveau et, sur cette base, instruit une comparaison des performances et des conduites scolaires entre elles. À partir du moment où l'enseignant ne peut s'affranchir de l'idée de classe scolaire, c'est-à-dire est contraint de conduire son activité dans ce cadre, il pense et voit par classe, c'est-à-dire est amené à considérer que le programme de la classe définit le cadre normal et indiscutable des apprentissages et du développement de l'élève, ou plus précisément d'expression des compétences, des acquisitions et des performances. La classe ainsi posée devient une sorte de *fiction sociale réalisée* (Bourdieu (1993), c'est-à-dire un schème à partir duquel l'hétérogénéité des performances semble traduire ou révéler la nature véritable des élèves.

3.3.2. La vitesse comme indice de facilité

Lors des entretiens et des observations dans les classes, la question des temps de passage, celle de la vitesse ou de la rapidité à faire (et inversement) apparaissent comme des critères de jugement décisifs de la manière dont se passent les apprentissages, pour les enseignants comme pour les élèves d'ailleurs. C'est ainsi qu'une partie des activités d'apprentissage s'organise selon des principes et un déroulement qui font de la rapidité à faire ou à répondre, très inégalement réparties selon les origines sociales des élèves si l'on en juge par les effets de sélection sociale produits par les épreuves de vitesse dans l'accès aux secteurs fermés du système scolaire par exemple, sinon une qualité nécessaire pour bien figurer dans les apprentissages scolaires du moins un critère d'appréciation positive. On peut s'en faire une première idée dès les premiers stades du cursus scolaire à partir des échanges collectifs qui ont lieu dans les classes, comme lors des regroupements par exemple, lors desquels les élèves sont invités à prendre la parole pour échanger sur une question donnée. Dans ces situations collectives, la parole des élèves est non seulement encouragée par les enseignants, mais est dans le même temps soumise à des exigences de réactivité verbale et de mise en forme, comme le fait de savoir lever le doigt avant de parler et d'attendre d'avoir la parole. Pour les élèves, prendre la parole implique (certes) d'avoir quelque chose à dire de pertinent à la classe, mais aussi d'être en mesure de parler sur un registre verbal explicite, toujours inégalement proche des registres linguistiques pratiqués par les différents groupes sociaux (Bautier, 1995 ; Berntein, 1975 ; Labov, 1978 ; Lahire, 1993a). Les observations montrent ainsi des degrés de participation très inégaux entre élèves qui résultent pour une part de leur inégale compétence à « attraper » la parole dans la multiplicité des interactions en cours, à dire quelque chose de scolairement recevable, et dans un temps donné raisonnable lorsque la parole leur est donnée. Certains élèves d'école maternelle qui auraient sans doute besoin de plus de temps pour réagir adéquatement aux injonctions de prises de parole dans la classe sont ainsi éconduits et demeurent à côté ou en dehors d'un grand nombre d'interactions scolaires. De même, les apprentissages par le jeu, qui impliquent généralement qu'il y ait des gagnants et des perdants, un premier et un dernier,

comptent au nombre des activités scolaires qui font de la rapidité à faire un élément de comparaison objectif entre élèves, lesquels ont tout loisir d'intérioriser ainsi, à force d'habitude de ces mêmes situations d'apprentissage, l'importance qu'il peut y avoir à finir avant les autres, à faire vite, à gagner. Nombreux sont les exemples qui, lors des observations, dès les petites classes de maternelles, montrent des élèves joyeux d'avoir terminé leur activité en premier, se vantant ou revendiquant d'avoir fini avant les autres, ou d'avoir gagné. Dans le même temps, on trouve aussi des situations de classe dans lesquelles des élèves qui ont besoin de prendre du temps pour répondre à une demande scolaire sont moqués par leurs camarades pour leur lenteur. Il arrive enfin que certains élèves manifestent leur désarroi de n'avoir pas terminé un exercice que les autres ont achevé, de ne pas être assez rapide à une épreuve qui met en jeu la vélocité. Ces exemples, parmi d'autres, font apparaître que les élèves, dès les premiers stades de scolarisation, ont parfaitement intériorisé le critère de rapidité comme un critère positif d'appréciation scolaire de l'apprentissage en train de se faire, et ont compris inversement que la lenteur, les hésitations, etc., étaient des signes apparents de difficulté²⁸⁵. Aussi est-on en droit de se demander si, ce faisant, l'action scolaire ne finit pas parfois par faire accroire que la finalité des activités d'apprentissage est moins la maîtrise de savoirs en tant que tel que la désignation de « faciles » et de « laborieux », de « rapides » et de « lents » ou, dans une version encore moins euphémisée, de « gagnants » et de « perdants ». Comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « la différenciation des rapides et des lents [devient] une forme douce de la distinction des doués et des non doués, et elle se transformera au fil des ans en opposition des abstraits et des concrets, voués comme par nature aux orientations correspondantes. » (Terrail, 2002, p. 241).

3.3.3. La classe comme cadre d'apprentissage du souci de soi

L'organisation des activités scolaires de la classe qui conduit l'enseignant à appuyer son enseignement sur les pratiques des élèves, valorise pratiquement et quotidiennement certaines dispositions cognitives et comportementales (langagières, corporelles, temporelles, etc.) comme le fait de participer aux échanges collectifs, de passer au tableau pour montrer son savoir, de prendre la parole devant le reste du groupe, de venir en aide aux camarades qui rencontrent des difficultés, de savoir donner la « bonne » réponse, de « réussir » son exercice ou encore de finir son travail avant les autres. C'est ainsi que, chaque jour, dans les classes d'écoles maternelles, les rituels comme le regroupement conduisent les élèves à présenter un objet personnel, à dire la date, à donner le nom des absents ou à en compter le nombre, à préciser la météo du jour, à réaliser ou corriger collectivement un travail. D'autres situations tout aussi fréquentes comme des temps de lecture ou d'écoute

²⁸⁵ Il est intéressant de remarquer que ces catégories d'entendement scolaires se retrouvent, sous d'autres formes, à des niveaux et en des endroits très différents de l'espace scolaire. Par exemple, dans son travail sur les catégories d'entendement professoral des enseignants de classes préparatoires, Muriel Darmon montre comment le « sérieux », l'« effort » trop manifeste, le « laborieux », la lenteur à faire sont souvent perçus comme des indices d'un apprentissage qui se fait difficilement et ne promet rien de bon pour la suite (Darmon, 2012).

demandent à ce que des élèves interviennent pour répondre aux questions de l'enseignant, préciser ou développer une idée. De même, les élèves sont-ils régulièrement mis en demeure de faire la « preuve » du travail produit, de soumettre ce qui a été fait à la validation de l'enseignant. Pour les enseignants, la participation est un indicateur de bonne présence scolaire. Non seulement parce qu'ils appuient leurs démarches didactiques sur l'activité de leurs élèves, et sur le jeu des questions et réponses ; mais également parce que le degré de participation d'un élève constitue une évaluation de ses compétences scolaires. Comme l'écrit Muriel Darmon, « Dans les processus de construction du bon et du mauvais élève de maternelle, le jugement sur « la participation » joue comme un critère central d'évaluation. Il y a « ceux qui participent » et « ceux qui ne participent pas », au regroupement surtout, mais également lors des divers ateliers. Ce que l'institutrice désigne par le terme de « participation », c'est une prise de parole ou une gestuelle valorisées parce qu'elles manifestent l'intégration des règles du jeu scolaire, par opposition d'une part à une activité jugée désordonnée, et d'autre part à ce qui est perçu comme signe d'incapacité, de passivité ou de désintérêt. » (Darmon, 2001, p. 519). Les élèves jugés « brillants » sont ceux qui participent de manière pertinente, en donnant les réponses adéquates, sur lesquels les enseignants peuvent compter pour avancer. Inversement, un élève « en retrait », c'est-à-dire qui ne participe pas à l'activité de la classe, ne prend pas la parole, ne répond pas, qui reste silencieux ou que l'on peut tout simplement oublier compte tenu de sa discrétion, etc., est un élève qui inquiète ou interroge.

Pour les élèves, cette organisation des activités de la classe contribue à faire de la participation le point cardinal de l'activité scolaire, à produire et à entretenir chez eux tout un système d'attentes et d'aspirations comme le fait de vouloir être interrogé lorsqu'une question est posée, d'être désigné pour passer au tableau, d'être autorisé à prendre la parole devant le reste du groupe, ou encore de voir son travail validé par l'enseignant. Le fait de participer et d'être mis en avant au cours d'une activité scolaire est une situation quotidiennement construite comme scolairement enviable et dans les faits souvent désirés par les élèves²⁸⁶. « Participer » se présente très vite, pour les différents élèves, comme une situation valorisante et désirable. Mais ce système d'attentes peut aussi se retourner en son contraire ou s'altérer lorsque ces aspirations, suscitées par l'école, ne sont finalement pas scolairement satisfaites ou sont déçues. Les situations scolaires apparaissent ainsi comme des contextes de socialisation au souci (de l'évaluation) de soi. Elles fonctionnent dès la maternelle comme un marché de biens symboliques où tout ne se vaut pas et où certaines pratiques peuvent donner lieu à de sérieuses plus values personnelles. On y incite les élèves

²⁸⁶ On le constate par exemple à chaque fois que les élèves, en situation de questionnement collectif, montrent leur envie de répondre ou d'obtenir la parole, trépignent d'impatience (« moi ! moi ! »), témoignent de la difficulté qu'ils éprouvent à différer leurs interventions et à respecter les règles de prise de parole, c'est-à-dire à attendre leur tour de parole. De même en va-t-il de ces élèves qui, sans doute en désespoir de cause, cherchent à participer coûte que coûte, pour figurer, lèvent le doigt sans avoir toujours de réponse à donner, reprennent à l'identique des arguments qui viennent d'être présentés par quelqu'un d'autre, inventent de faux scénarii pour pouvoir dire quelque chose, interviennent de manière décalée faute d'avoir su le faire dans le bon tempo, voire se mettent à pleurer ou se rebiffent parce qu'ils ne sont pas interrogés par l'enseignant.

à se montrer, à prendre la parole, à participer, et certains en retirent de la reconnaissance publique. Très vite, pour exister sur la scène scolaire, les élèves apprennent qu'il faut participer, prendre la parole, se montrer, et le désirer ardemment. La prise de parole devant le groupe est un moment important de la vie de l'élève qui expérimente ainsi la valeur de ce qu'il peut dire sur ce marché scolaire. Parler au même titre que les autres, lever le doigt et être interrogé, exister sur le marché scolaire de la participation, contribue ainsi à construire peu à peu chez les élèves des dispositions au souci de soi, c'est-à-dire au souci d'être vu, entendu, interrogé, de parler, de figurer, d'être félicité par l'enseignant, etc., ceci malgré les risques de sanction encourus en cas d'impertinence scolaire. Cette configuration s'avère d'autant plus prégnante pour les élèves que la classe fonctionne comme un système organisé de perception et d'appréciation du monde qui, parce qu'il tend à uniformiser et à étalonner les activités d'apprentissage, rend possible et même favorise les comparaisons interindividuelles entre élèves. Comme les classes sont organisées de façon unidimensionnelle (selon un principe d'égalité formelle), comme tout le monde est censé y faire la même chose, avec la même méthode, dans les mêmes délais, elles sont les lieux d'un programme institutionnel et cognitif de comparaison des élèves et de leurs activités. Une foule d'informations renseigne quotidiennement les élèves sur leur niveau dans la classe, leur place et leur valeur scolaire, qui peuvent apprendre de la sorte à se situer, de manière plus ou moins consciente ou pratique, dans la hiérarchie des produits scolaires. Les élèves eux-mêmes fournissent ces indices de comparaison qui peuvent être verbaux (« j'ai fini », « c'est facile, j'ai tout compris », « c'est trop dur ») ou non, en levant la main par exemple. Or ces informations peuvent avoir des effets négatifs sur la perception que les élèves ont de leur travail lorsqu'elles s'articulent à une essentialisation de la performance.

3.3.4. Décloisonnement social et apprentissage de la domination culturelle

Si les situations scolaires sont des situations qui socialisent intensément les élèves au souci de soi, elles sont donc aussi pour eux des situations d'apprentissage de leur valeur cognitive dans la mesure où, au-delà des productions scolaires, c'est leur personne tout entière qui se trouve définie par le jugement scolaire. Jour après jour, ces derniers sont amenés à penser que c'est leur valeur individuelle qui est en cause dans les performances qu'ils commettent et qui est l'objet de commentaires plus ou moins explicites de la part des enseignants, d'autant que les qualificatifs employés pour les décrire désignent souvent des « qualités » présentées comme personnelles. S'il en est ainsi, c'est encore parce que, derrière l'égalité formelle, la classe constitue une expérience tacite de décloisonnement social, c'est-à-dire une expérience souvent méconnue et non consciente des différences de ressources sociales, culturelles, linguistiques, etc., et de « ce qu'elles impliquent : peur de ne pas comprendre ou de mal comprendre, peur de parler ou de mal parler, sentiment d'incompétence, interdiction de penser, etc. » (Poliak, 2011) ou, à l'inverse, sentiment de facilité, d'être intéressant et d'intéresser, voire de supériorité. Contre l'illusion d'une égalité des chances de participation des différents élèves aux activités proposées et aux échanges de la classe, on peut en effet montrer que, dès les petites classes, la possibilité d'entrer dans les

différentes situations d'interactions ou de bien figurer du point de vue des attentes scolaires est clairement fonction de la capacité socialement différenciée des élèves à adopter les postures et le langage conformes aux formes légitimes de la communication. C'est ainsi que les élèves qui s'avèrent les plus à même d'être reconnus au cours de l'interaction scolaire et de s'imposer comme des interlocuteurs légitimes, sur lesquels les enseignants peuvent prendre appui comme personne ressource pour enseigner et faire passer des messages au reste du groupe, sont ceux qui se montrent en mesure à la fois d'user d'un langage explicite et de verbaliser, de respecter les règles de prises de parole, et aussi et peut-être surtout, de mobiliser des expériences ou des contenus culturels légitimes susceptibles de retenir l'attention ou les faveurs de l'enseignant. Inégalement distribuées parce que pour l'essentiel forgées et entraînées, en l'absence de formation scolaire, dans le cadre des pratiques et de la socialisation familiales, ces dispositions et ressources sociocognitives se retrouvent d'abord du côté des élèves issus des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel, qui peuvent ainsi sans même avoir besoin d'y penser s'appuyer sur le récit des expériences personnelles et familiales pour bien figurer dans la classe (Desgrippes, 1997). Elles tendent en revanche à faire de ceux dont les logiques socialisatrices et les pratiques familiales s'éloignent des logiques scolaires des élèves moins crédibles ou moins audibles aux yeux de l'école, parce qu'ils peinent aux yeux de l'institution scolaire à adopter l'attitude ou le propos adéquat, à maîtriser les situations de communication scolaires, et parce que les expériences mobilisées font parfois l'objet d'un mépris culturel et d'un ethnocentrisme de classe explicites.

Pour illustrer mon propos, je ne résiste pas à l'envie de livrer cet extrait d'observation d'un échange entre les élèves et l'enseignante d'une classe de petite section de maternelle. Il donne à voir de façon presque exemplaire comment les produits socialement situés de l'expérience personnelle (quotidiennement mobilisés dans les classes) peuvent directement déboucher, parce qu'ils sont de fait l'objet d'une appréciation scolaire ne serait-ce qu'à travers l'intérêt différentiel que les enseignants leur accordent, sur le sentiment que l'on a des choses intéressantes à dire ou, au contraire, que l'on n'a rien à dire qui vaille dans une classe.

Abdoullah (mère sans emploi) est au fond de la classe et tape de grands coups sur une caisse avec des voitures.

- L'enseignante au regroupement : « Ah ! On va attendre que Abdoullah range les voitures. (Il arrête de taper) Merci Abdoullah (qui finit par venir au coin regroupement, mais en dehors du cercle et qui reste en dehors de l'activité.)
- William (mère périscolaire) demande si les « chasseurs mangent les lapins. »
- L'enseignante : « Oui, les chasseurs mangent les lapins. »
- William : « Et les loups aussi ? »
- Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles) : « Dans Pierre et le loup il y a un loup »
- L'enseignante : (au reste de la classe) « Écoutez : (valorisante) dans Pierre et le loup il y a un loup... c'est un dessin animé ? »
- Alexia : « Non, un film »

- L'enseignante : « Ah, c'est pas pareil un dessin animé et un film ? Tu veux bien m'expliquer Alexia (puis l'enseignante explique la différence) »
- Alexia ajoute qu'elle a vu des dessins animés quand elle a été à Paris avec sa maman
- Jonas (père boulanger, mère hôtelière) intervient de façon peu audible, mais parle de TGV

- L'enseignante : « Tu parles de TGV parce qu'Alexia parle de train ? Qui a déjà pris le TGV ? »

Plusieurs élèves dont Alexia lèvent le doigt et expliquent qu'ils ont pris le TGV. L'enseignante demande où est-ce qu'ils sont allés avec le TGV. Le fait d'avoir pris le TGV est clairement valorisé dans la discussion. Jamais n'est expliqué ce qu'est le TGV.

- Abdoullah qui se pousse sur sa chaise et reste en dehors du coin regroupement se tourne, se retourne, et dit : « Eh, moi ! »

- L'enseignante : « Oui, toi, je ne peux pas te donner la parole, tu n'es pas dans le regroupement avec nous. »

Abdoullah entre dans le cercle, se met au milieu

- L'enseignante : « Assieds-toi Abdoullah si tu veux nous raconter quelque chose. Tu sais ce qu'il faut faire pour nous raconter quelque chose.

- Alors qu'Alexia parle, l'enseignante lui dit : « Alexia, tout à l'heure lorsque tu nous parlais tout le monde t'écoutait, ça serait bien que tu fasses la même chose. ». Puis l'enseignante se retournant vers Abdoullah lui dit : « Oui, Abdoullah, qu'est-ce que tu veux nous dire ? »

- Abdoullah explique d'une façon peu compréhensible que sa maman lui a acheté de la pâte à dentifrice

- L'enseignante : « Ta maman a acheté des pattes, c'est ça ? (Avec un ton un peu narquois) Ah ?! »

La discussion fait comprendre qu'il s'agit de pâte à dentifrice. L'enseignante lui fait répéter en lançant un haussement de sourcils complice (et un peu railleur) en direction de l'enquêteur. Un peu plus tard, alors que l'enquêteur échange avec l'enseignante pour lui dire son impression selon laquelle les enfants ont plus parlé en regroupement que d'habitude, elle lui explique qu'elle saisit souvent l'occasion de faire parler ses élèves après le week-end parce qu'il s'est toujours passé quelque chose et qu'ils ont des choses à raconter et ajoute en riant, sur un ton ironique : « *ne serait-ce que : « maman a acheté de la pâte à dentifrice.* »

Dans la mesure où la participation des élèves se construit souvent sur la base d'un appel aux connaissances et aux expériences personnelles²⁸⁷, ceci de surcroît dans des formes langagières « inégalement proche du rapport au langage que forme l'inculcation familiale dans les différentes classes » (« laisser parler, encourager à parler, prêter attention à tout ce que dit l'enfant ») (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 326), la capacité des différents élèves à exister dans ce type de configuration sociale dépend assez directement des acquis de la socialisation familiale et conduit à faire des écarts de légitimité culturelle dans les pratiques,

²⁸⁷ « Qui veut venir nous dire ce qu'il a fait ce week-end ? » lance par exemple une enseignante un lundi matin au coin regroupement.

le langage et les savoirs familiaux, un principe scolaire implicite d'appréciation²⁸⁸. Ces situations scolaires ont d'autant plus de chance d'exercer une violence symbolique sur les élèves, c'est-à-dire d'avoir des effets du point de vue de la manière dont ils perçoivent leur valeur scolaire et cognitive et des effets sur leurs performances, qu'elles suscitent l'étalage, dans la classe et devant le groupe, d'expériences socialement contrastées, inégalement susceptibles de reconnaissance ou valorisation scolaire, que les élèves doivent pourtant à leurs différentes conditions d'existence. Certains élèves, souvent issus des catégories intermédiaires et supérieures, font ainsi très tôt dans leur scolarité l'expérience de prises de parole valorisantes, de passages au tableau gratifiants parce qu'ils peuvent s'y distinguer, ne serait-ce qu'en narrant les activités familiales d'un week-end. Ils trouvent dans les situations scolaires des occasions d'apprendre et de découvrir la valeur de ce qu'ils ont à dire, l'intérêt des expériences dont ils peuvent témoigner, des connaissances qu'ils peuvent mobiliser et qui retiennent l'attention, font l'objet de commentaires et d'évaluations positives. C'est le cas de ces élèves qui font régulièrement office de personnes ressources, sont mobilisés par l'enseignant pour montrer et faire comprendre l'exercice qui est à faire à tous les autres, relayer les attentes et les consignes, aider un camarade en peine de réponse. Lorsqu'elles viennent à se répéter, ces circonstances finissent par désigner ces élèves comme des références aux yeux de la classe, ceux que les autres peuvent prendre en exemple parce qu'ils savent et peuvent montrer, ceux qui sont écoutés. Mais à l'inverse, d'autres élèves, particulièrement ceux qui existent difficilement dans la relation scolaire, sont amenés à faire des mêmes situations scolaires une tout autre expérience sociale. Non pas celle de la gratification symbolique et de la valorisation personnelle ; mais celle, au contraire parfois, de la disqualification symbolique qui résulte de l'accumulation des feedbacks négatifs, des tentatives infructueuses pour prendre part aux interactions, des moments de solitudes face aux interrogations du maître et lors d'un passage au tableau, des silences de l'enseignant valant non-reconnaissance de ce qui vient d'être dit ou encore des condamnations plus ou moins abruptes des productions scolaires. Contrairement aux premiers qui trouvent dans les situations scolaires des sources de satisfactions personnelles, autant d'occasions de se sentir intéressants et importants comme d'ailleurs en témoignent les qualificatifs personnels utilisés par les enseignants pour les décrire (intéressants, cultivés, ouverts, etc.), ces élèves ont tout loisir de constater, face à la répétition de l'expérience, que prendre la parole ou passer au tableau ne leur est pas forcément conseillé ou favorable, tourne à la difficulté, se traduit par des mises en porte à faux, des humiliations éventuelles. De telles configurations pédagogiques sont ainsi toutes désignées pour faire passer, auprès des enfants, pour des qualités personnelles ce qui est en réalité souvent le simple produit de conditions

²⁸⁸ « Toute une part de l'enseignement de l'école maternelle consiste en un retour sur des expériences pour les commenter, les cultiver, les enrichir et par là développer la sensibilité, l'esprit d'observation, le vocabulaire. Toutes les expériences qui peuvent servir de support à ces activités sont-elles également nobles ? Dans nombre d'activités d'éveil, il semble que l'école maternelle « pré-suppose » des expériences nombreuses et diverses – et d'une classe sociale à l'autre, le nombre et la diversité des expériences varient comme varient les occasions de sorties, les vacances, les voyages – et des expériences « cultivées » qui peuvent être totalement étrangères pour les enfants issus des classes populaires. » (Chamborédon & Prévot, 1973, p. 325).

d'existence. Cette transsubstantiation symbolique, qui rend méconnaissables les inégalités socioculturelles, est bien faite pour générer, dans la confrontation des conditions d'existence, des sentiments de dignité ou d'indignité personnelle. Ainsi étalonnés les uns par rapport aux autres, les élèves apprennent à se situer et à associer leurs performances scolaires à leur valeur personnelle. Les élèves qui ne parviennent pas à attraper la parole, ou dont la parole ne fait pas l'objet d'une reconnaissance, finiront par se taire. Se jouent ici, à l'école maternelle, les premières scènes scolaires d'apprentissage de la domination culturelle dont les sociologues ont maintes fois montré les effets en termes d'autorisation ou d'autocensures sociales, politiques et culturelles ultérieures (Bourdieu, 1979 ; Gaxie, 1978, 2007), scènes au cours desquelles les élèves, dès les premiers stades de la scolarisation, peuvent commencer à construire un sentiment de dignité ou d'indignité personnelle, lequel les autorisera ou les interdira ensuite face à certaines pratiques, situations ou opinions ultérieures. L'expérience (invisible) du décroisement social que constitue la comparaison dans les classes fait ainsi partie des conditions sociales d'exposition aux effets de la domination culturelle (Poliak, 2011).

4. Je pense que je suis nul, donc j'échoue et me retire du jeu

Ces *processus de persuasion clandestine* (Bourdieu, 1980) ont d'autant plus de chances d'opérer que l'école joue aujourd'hui un rôle décisif dans la définition de ce que sont les individus (Baudelot, Leclercq, 2004). Si, parmi les conditions objectives mises au jour par les sciences sociales pour rendre compte des variations de « réussite » scolaire, il faut rappeler l'importance à la fois des inégalités socioculturelles qui font de la culture scolaire un arbitraire inégalement familier aux différents groupes sociaux et des processus d'inégalisation scolaire qui tendent à générer ou à renforcer les écarts d'acquisition entre élèves de différentes conditions, il faut encore pointer l'influence des dimensions symboliques et subjectives qui travaillent le rapport des élèves à la scolarisation et le rapport à soi comme élève construit à travers la scolarisation (Croizet, Desert, Dutrevis, Leyens, 2003). D'un côté, tout concorde à laisser penser que les conceptions de la difficulté scolaire, et particulièrement la retraduction des « difficultés », des « échecs », des parcours de relégation, ou des écarts aux normes scolaires d'apprentissage dans le langage essentialiste de l'« intelligence », de la « motivation », de l'« orientation » ou du « déficit », et la stigmatisation qui en découle, ne sont pas étrangères aux processus de production d'un sentiment d'incompétence chez les élèves. D'un autre côté, le sentiment qu'un élève a de ses « capacités » à réaliser une tâche peut être aussi déterminant dans la réussite de celle-ci que ses « compétences » réelles pour cette tâche. En effet, certains élèves voient leurs performances scolaires significativement altérées par un sentiment d'incompétence, celui-ci les détournant de la résolution du problème par le partage de leurs ressources attentionnelles entre la tâche à accomplir et les incertitudes qui les assaillent concernant leur « capacité » (« vais-je trouver la solution ? », « je suis nul », « je ne vais pas réussir ») (Croizet, Leyens, 2003), ou générant des pratiques de résignation ou d'évitement qui cherchent à retarder ou à contourner la confrontation avec l'exercice scolaire. On a ainsi

tout lieu de penser que la production et l'existence d'un tel sentiment n'est pas sans conséquence sur la « réussite » ou l'« échec » des élèves, ni d'ailleurs sur la relation que les élèves entretiennent à l'école et au travail scolaire, et plus largement sur leurs sociabilités juvéniles ou enfantines.

4.1. Croyances essentialistes, dévalorisation de soi et résignation

Plusieurs indices concordent d'abord pour montrer que les élèves se pensent très tôt dans leur scolarité en termes de « bons » ou de « mauvais » élèves, et considèrent leurs résultats scolaires comme la conséquence ou la traduction de « qualités » personnelles. Ces constats réalisés à l'occasion des observations dans des classes d'écoles maternelles concordent avec ceux réalisés antérieurement auprès de collégiens en ruptures scolaires et pris en charge par des dispositifs relais (Millet, Thin, 2012 [2005]). Ces perceptions d'élèves qui les conduisent à s'infliger la responsabilité de leurs difficultés ne peuvent être réduites à une sorte de lucidité scolaire sur leur capacité ou performance. Ils dessinent également un sentiment (plus ou moins ponctuel) d'indignité scolaire, sorte de stigmatisation intériorisée, qui peut rapidement déboucher sur des pratiques de résignation ou d'évitement, lesquelles peuvent détourner (ponctuellement ou durablement) de l'activité de la classe ou de l'effort d'apprentissage. Ces conduites de résignation ou ces pratiques d'évitement peuvent survenir très tôt dans la scolarité comme en témoignent certaines observations réalisées dans les classes d'écoles maternelles. Je me contenterai ici d'un seul exemple.

Abdoullah (mère sans emploi), scolarisé en petite section au moment de l'enquête, est pour l'enquêteur un élève immédiatement repérable dans la classe. Dès la première séance d'observation, il est à plusieurs reprises corrigé pour son comportement et ses conduites d'apprentissage. Il est régulièrement interpellé par sa maîtresse, grondé et puni en étant écarté du reste du groupe, ou en étant déplacé physiquement et parfois placé juste à côté de la maîtresse, place généralement réservée aux élèves qui ont besoin de la présence directe d'un adulte pour tenir tranquille. Dès la première séance, à seulement 8h50, alors qu'il rit et parle fort à sa table d'atelier, sa maîtresse lui lance : « Abdoullah, moins fort », « Abdoullah silence », « Ici, c'est pour dessiner ! ». À 9h10, alors qu'il se chamaille avec un autre élève, sa maîtresse lui dit : « Tu sais que tu n'as pas le droit, tu ne t'amuses pas, tu tapes, je ne suis pas d'accord ! ». Elle l'attrape par la main puis le place à côté d'elle sur une chaise en le maintenant par le bras. À 9h20, l'enseignante, comme elle en a l'habitude, stoppe les ateliers libres du matin par un interlude musical durant lequel Abdoullah pousse un cri. Sa maîtresse lui dit alors : « arrête de faire le fou » et le saisit par le bras pour l'asseoir au coin regroupement. Quelques minutes plus tard, l'enseignante entonne une comptine avec les élèves durant laquelle Abdoullah se fait reprendre plusieurs fois parce qu'il ne participe pas et tourne ostensiblement le dos à l'activité (d'un air boudeur). Sa maîtresse lui dit alors sur un ton agacé : « tu regardes ce qu'on fait », puis le replace physiquement sur le banc face au tableau. Un peu plus tard, l'enquêteur entend la maîtresse lui dire sèchement : « on ne pousse pas ». Et il en ira ainsi à peu près toute la matinée, et régulièrement lors des observations suivantes. Les observations ne laissent aucun doute sur

le fait que cet élève est considéré comme un élève difficile²⁸⁹ et comme un élève en difficulté scolaire²⁹⁰. Les multiples sanctions et micro-exclusions du groupe classe dont il est l'objet heure après heure font de lui un élève incontestablement stigmatisé, désigné par les faits et les discours comme posant problème à la classe. En entretien, alors qu'il est régulièrement mis en retrait de la classe et montré du doigt, la maîtresse m'explique qu'il entretient un rapport difficile au reste de la classe que, selon elle, il ne supporterait pas toujours²⁹¹. Abdoullah traîne une mauvaise réputation, pas seulement à propos de ses comportements, mais aussi de ses apprentissages souvent mis en échecs, avec des effets incontestables sur ses relations avec les pairs qui le discréditent ou le rejettent parfois, et voit ses conduites régulièrement disqualifiées. Face à la réitération des remarques négatives, des mises à l'écart et des dépréciations dont il est l'objet, tout se passe comme si Abdoullah finissait par se mettre de lui-même hors du jeu scolaire, en marge des activités de la classe et, lors d'élans de tristesse qui semblent parfois l'assaillir, se résignait. Ainsi, alors qu'il s'est fait réprimander à maintes reprises devant le reste de la classe, Abdoullah semble entrer dans le refus de faire. Lorsque, en milieu de matinée, les élèves doivent se regrouper dans le couloir pour monter en salle de motricité, Abdoullah reste campé dans la classe, avachi sur un banc, sans bouger. L'Atsem vient le chercher en parlant fort, sur un ton qui montre de l'impatience et de la lassitude, le pousse physiquement pour qu'il se lève et se mette sur ses jambes, mais Abdoullah résiste en faisant le mort et en se laissant pendre. La scène dure quelques minutes. Une fois en salle de motricité, Abdoullah reste atone, en dehors de l'activité et s'entend dire par sa maîtresse : « Si tu ne veux pas travailler, tu regardes ! » Puis, comme il refuse de donner la main à l'Atsem pour faire un exercice de motricité, il se fait gronder. Le lendemain, lors d'une autre observation, alors qu'Abdoullah s'est fait reprendre une bonne dizaine de fois et que les enfants sont invités à passer aux toilettes accompagnés de l'Atsem et de l'enseignante, Abdoullah reste seul dans la classe (où l'enquêteur se trouve également), avachi par terre un bras posé sur l'un des bancs du coin regroupement. Il ne bouge pas, semble accablé, n'obéit pas à l'injonction du passage aux toilettes et, d'habitude si vivant, reste totalement muet. Au bout d'un moment, l'enseignante, qui s'aperçoit de son absence, revient dans la classe le chercher. Il ne bouge pas comme elle le lui demande, se referme même dans ses bras laissant ainsi entendre qu'il veut qu'on le laisse tranquille.

²⁸⁹ Son enseignante me parlera de la fatigue générée par ces élèves qui, comme Abdoullah, « tirent sur la ficelle ».

²⁹⁰ « Ça reste euh bon c'est... c'est petit-petit quand même hein au niveau d'apprendre... des apprentissages. C'est... Lui, il a pas atteint les objectifs de fin de petite section. Voilà. Dans le graphisme en particulier euh... mais alors, à certains moments euh là je... je sais pas si c'est qu'il (silence)... qu'il veut pas faire enfin puis c'est qui dit lui hein « je sais pas faire ». Alors, euh... il y a quand même un jeu, là, entre euh... « qu'est-ce qui va se passer si j'dis, euh je sais pas, je sais pas faire »... Il veut qu'on fasse à sa place, souvent, il me demande euh pour découper par exemple... il va m'donner les ciseaux pour que je fasse à sa place donc euh... Bon euh... c'est un enfant, non, là (ton ferme) qui n'a pas les compétences de fin de petite section » (Enseignante d'Abdoullah).

²⁹¹ Elle déclare ainsi que « Abdoullah dans la classe, en particulier euh y a un... un rapport au groupe qu'est difficile. C'est-à-dire qu'à... certains moments, il s'échappe. Quand on est en regroupement, il va aller euh s'asseoir sur une chaise ou... Donc, il a des moments où il supporte pas le groupe Abdoullah. Pour des raisons que j'ignore hein parce que ça euh moi ça m'échappe, mais euh... Et euh, donc... il y a la difficulté par rapport au groupe. ».

L'enseignante doit le soulever, le fait doucement en tirant sur son bras. Mais Abdoullah se laisse pendre de tout son poids. L'une de ses camarades, Hania, qui entre dans la classe à ce moment-là, aide son enseignante en prenant la main d'Abdoullah. Finalement, Abdoullah se laisse emmener aux toilettes. Peu de temps après qu'Abdoullah s'y soit rendu, les enfants ressortent des toilettes et attendent dans le couloir avant de monter en salle de motricité. Abdoullah reste seul adossé à un mur des toilettes dont il ne sort pas. L'Atsem doit aller le chercher après l'avoir appelé plusieurs fois. Pris par la main, Abdoullah se laisse conduire dans le couloir. De grosses larmes lui coulent le long des joues. Il reste en retrait, à l'arrière du groupe. Il ferme les yeux, pleure silencieusement, refuse de donner la main à un copain²⁹². Le groupe avance, lui reste devant la porte de classe. L'Atsem essaie de le faire venir. Il refuse. Abdoullah secoue la tête pour dire « non ». L'enseignante, située en tête du groupe²⁹³ s'arrête et vient le chercher pour lui prendre la main. Abdoullah se laisse tomber par terre pour s'opposer. L'enseignante est obligée de le tirer, lui parle, essaie de le convaincre de se lever, lui propose de porter une des boîtes dont il a la responsabilité et dans lesquelles se trouve du matériel pour les activités de motricité. « Aller Abdoullah, dit-elle, tu fais un effort ! ». Abdoullah se laisse finalement faire, avec nonchalance. Pendant la séance de motricité, en quelques minutes, Abdoullah se fait reprendre une fois par l'Atsem, et trois fois par l'enseignante, assez sèchement. « Abdoullah, tu regardes ! ». Puis, errant au milieu des tapis et des agrès alors que ce n'était pas son tour de participer²⁹⁴, l'Atsem le sort sèchement et physiquement des tapis et le remet dans la queue. À partir de ce moment, Abdoullah reste planté dans la queue sans avancer, comme s'il était ailleurs. Lorsque les élèves doivent redescendre s'habiller pour sortir en récréation, Abdoullah reste assis. L'Atsem lui dit : « Tu ne vas pas recommencer ton cinéma, si tu recommences, tu vas voir Catherine (enseignante d'une autre classe), c'est ça que tu veux ? ». Abdoullah se relève sans piper mot et se fait par la suite encore menacer gentiment plusieurs fois par l'Atsem. Lors d'une autre observation, à l'occasion d'un jeu de balle, Abdoullah est puni au fond de la salle, où il pleure, et maintenu hors de l'activité. Au bout de quelques minutes, l'Atsem va le chercher en lui disant : « Tu veux le faire avec moi, non, tu ne veux pas, tant pis pour toi ». Abdoullah à l'autre bout de la pièce pleure de toutes ses larmes. Au moment de partir, Abdoullah traîne au fond de la salle, reste à genou, larmes à l'œil. L'Atsem vient le tirer de là, difficilement, tant il traîne volontairement des pieds, recule, tire en sens inverse. L'enseignante qui aperçoit la scène lui lance : « Ah ben, quand on n'écoute pas on ne sait pas ce qu'on doit faire. », sous entendant que s'il avait écouté les consignes il n'aurait pas été puni et privé du jeu de balle. Les observations réalisées dans cette classe montrent la répétition du même scénario. Abdoullah, dont le comportement et les conduites d'apprentissage sont jugés décalées, qui entravent souvent objectivement l'activité pédagogique, se fait sanctionner plus ou moins sèchement sur le plan comportemental, mais aussi cognitif, alors que son attitude peut être interprétée parfois *a contrario* comme de

²⁹² Les élèves de la classe doivent se mettre par deux pour se déplacer dans l'école.

²⁹³ L'Atsem étant pour sa part toujours à l'arrière

²⁹⁴ Il ne semble pas avoir compris ce qu'il fallait faire.

l'allant mal ajusté aux exigences scolaires. À mesure que les brimades scolaires s'accumulent, Abdoullah finit par se refermer et se rétracter sur lui-même. Il donne ainsi l'impression de ne pas être à sa place à l'école, de ne pas y être bien, mais plutôt malheureux, ce que l'on peut comprendre lorsqu'on s'aperçoit qu'il se fait régulièrement rappeler à l'ordre, rectifier, punir aux vus et sus de tous – et quand bien même la maîtresse tente de faire cela sans le stigmatiser, la stigmatisation découlant des multiples feedbacks négatifs résultant de cette situation.

On pourrait penser que les réactions d'Abdoullah sont exceptionnelles ou qu'elles ne sont pas nécessairement liées aux sanctions à répétition dont il est l'objet si cette configuration ne se reproduisait pas dans d'autres circonstances, et n'avaient pas été constatées à plusieurs reprises lors d'observations différentes. Même si, à ce stade de la scolarité, les manifestations de résignation dans la classe sont généralement moins accentuées que celles dont fait montre Abdoullah, il reste qu'on les retrouve de façon plus ponctuelle auprès de plusieurs autres élèves observés qui régulièrement sont mis en porte à faux par le fonctionnement des activités scolaires. Ces conduites de résignation se retrouvent en revanche plus nettement du côté d'élèves plus avancés en âge et dans le cursus scolaire. C'est ainsi que mes recherches sur les collégiens en ruptures scolaires ont permis de montrer que, face à leurs difficultés scolaires et au sentiment d'indignité scolaire qu'ils en retirent, certains collégiens renonçaient à toute tentative d'apprentissage dans les domaines où ils se considéraient comme « nul », s'attribuaient explicitement des limites scolaires, s'autocensurant et développant des tactiques pour ne pas être soumis au jugement scolaire (Millet, Thin, 2011). L'évitement des tâches et des situations scolaires potentiellement humiliantes participe ainsi d'une logique de préservation ou de protection symbolique pour les élèves qui vivent dans la crainte scolaire répétée de la dépréciation d'eux-mêmes. Ainsi, dès lors qu'elles minorent le poids des situations de classes et des contextes sociaux d'apprentissages²⁹⁵ au profit d'explications essentialistes (« capacité », « handicap », « intelligence », etc.), les conceptions de la difficulté scolaire peuvent contribuer à détourner les élèves des situations d'apprentissage difficiles qu'ils risquent de vivre comme le résultat de défaillances intellectuelles et individuelles ou familiales, et sur le registre du discrédit ou de l'infamie. Pensant que leur niveau de réussite scolaire est une juste estimation de leur valeur cognitive, les élèves ne perçoivent plus les difficultés scolaires comme une étape normale de l'activité d'apprentissage, mais comme l'expression d'une inaptitude à apprendre (Beauvois, 1984 ; Bisseret, 1974). Par crainte d'afficher leurs « lacunes », ils finissent par redouter et peuvent vouloir éviter des situations d'apprentissage qui risquent de révéler ce qu'ils perçoivent comme une infériorité intellectuelle.

²⁹⁵ Par exemple en n'inculquant pas l'idée selon laquelle les échecs rencontrés dans les apprentissages font partie d'un processus inhérent au travail d'acquisition et réversible, ni l'idée que ceux-ci peuvent trouver une explication dans des facteurs exogènes à la personne des élèves (l'habillage des tâches, la pression évaluative, plus généralement le contexte d'apprentissage).

4.2. Place scolaire, place parmi les pairs

La stigmatisation scolaire ne vient pas seulement de l'école, mais aussi des familles qui parfois prolongent et reprennent à leur compte les verdicts scolaires, voire redoublent le discrédit scolaire par la construction d'un capital d'indignité familial (Millet, Thin, 2011 [2004]). Mais la stigmatisation scolaire produit aussi des effets parmi les pairs dont les plaisanteries humiliantes s'appuient parfois sur le niveau scolaire des uns et des autres. C'est ainsi que certains élèves peuvent raconter comment ils subissent les railleries de leurs camarades sur leurs résultats scolaires, ou comment leurs difficultés, par exemple le fait de redoubler, les mettent en porte à faux vis-à-vis des copains qui les brocardent en rappelant leur retard scolaire. Cet usage des résultats scolaires pour discréditer d'autres élèves ou des membres du groupe de pairs souligne la prégnance des classements scolaires jusque parmi les pairs, et il est intéressant de constater que le discrédit scolaire dont pâtissent certains élèves dès les premiers stades de la scolarité rejaillit sans délai sur le regard que les camarades d'école portent sur eux. Loin de ne concerner que des élèves avancés dans le cursus ou mis en marge des classes ordinaires, ce phénomène de dépréciation symbolique par le scolaire se retrouve du côté des élèves d'écoles maternelles. C'est ainsi que les élèves scolairement les plus discrédités sont aussi ceux qui se font le plus régulièrement rejeter ou moquer par certains de leurs camarades, parfois parmi lesquels les plus valorisés. La valeur scolaire semble ici rendre désirable et fonctionner comme un capital d'attraction sociale parmi les pairs lorsqu'elle est élevée ; mais elle peut exercer à l'inverse un effet répulsif lorsqu'elle vaut mauvaise réputation. Je le montrerai à travers quelques courts exemples.

Barak (mère au chômage), en entretien, est décrit par son enseignante comme un élève inattentif, ayant des problèmes d'attention et de concentration, pas disponible aux apprentissages en raison de ses difficultés personnelles ou familiales, et comme ayant été proposé pour un suivi psychologique²⁹⁶. Lilian (mère employée), pour sa part, est très souvent puni dans la classe, repris pour ses conduites jugées inappropriées, défini par l'enseignante comme un enfant « en grande souffrance », comme un élève « usant », prenant la parole sans cesse, jamais dans le positif, piquant des colères, « tyrannique ». Tout comme Abdoullah (mère sans emploi) décrit plus haut, Barak et Lilian font partie des élèves qui se remarquent immédiatement dans une classe, non comme d'autres pour leur « bonne » participation, mais plutôt pour leurs écarts aux attentes scolaires et les récriminations multiples dont ils font l'objet²⁹⁷. Les dépréciations scolaires dont ils sont l'objet les situent sans ambiguïté, aux yeux du reste de la classe, parmi les élèves en

²⁹⁶ Elle déclare ainsi qu'« il a connu une année difficile... il est arrivé tard à l'école... il est arrivé... en décembre ou en novembre (...) alors avec beaucoup d'absences euh des semaines entières, il venait pas à l'école, des week-ends de quatre jours euh... pas mal de... d'instabilité... ».

²⁹⁷ C'est ainsi que Barak et Lilian voient se multiplier les réprimandes, soit parce qu'ils font du bruit, soit parce qu'ils ne se conforment pas aux consignes d'apprentissage. Ils font ainsi les frais d'évaluations négatives comme lorsque Barak voit sa feuille d'écriture attrapée et froissée par la maîtresse qui lui dit sèchement : « recommence ! » ou « tu fais n'importe quoi », et qui le prive de récréation pour qu'il finisse son travail ; ou comme Lilian qui plusieurs fois par séance d'observation se retrouve mis au coin, seul. Ils apparaissent en permanence sous le feu d'une sévère critique scolaire.

difficulté, chacun pouvant se faire au fil des événements et des sanctions une idée sur la valeur de leur travail ou de leurs conduites pour l'école. Il est de ce point de vue remarquable que certains élèves reprennent à leur compte, pour le prolonger, le point de vue scolaire sur Barak ou Lilian. Ainsi Marie-Céline (mère plongeuse) lance à plusieurs reprises à l'encontre de Barak « qu'il fait n'importe quoi », reprenant les termes mêmes utilisés par l'enseignante à son endroit. De même, Lilian est-il « spontanément » défini par les élèves de sa classe comme un élève « énervé ». Mieux, Barak et Lilian sont plusieurs fois éconduits comme aucun autre dans la classe par certains camarades qui refusent de se placer ou de travailler avec eux.

Dans le même ordre d'idée, les élèves stigmatisés par leurs difficultés ne sont pas rares qui sont commentés négativement par leurs camarades, ce qui montre l'influence des classements et des positions scolaires implicites dans les relations ou le regard des élèves entre eux. Par exemple, Harry (profession des parents inconnue), élève suivi par un maître G (rôle de rééducateur) dès la petite section de maternelle, et par un orthophoniste pour ses difficultés langagières et ses retards, peine, d'après son enseignante, à « trouver sa place dans le groupe » et montrerait son « mal-être » par de l'agressivité ou du refus. En difficulté sur le plan scolaire, Harry subit ainsi les moqueries de ses camarades. « C'est vrai qu'il a du mal à se faire accepter par les autres (...). Les autres se rendent compte très vite, oui, dès la petite section. (...) Ils se moquent directement euh mine de rien, enfin ils le mettent comme un cas à part quoi. » C'est ainsi que lors d'une observation, alors qu'il est un peu perdu sur la teneur de la consigne à suivre, Harry demande des explications à Mouloud (père agent de tri), pour sa part bon élève. Celui-ci, après lui avoir expliqué les choses une fois et face à son incompréhension persistante finit par le rabaisser et le stigmatiser en lui disant tout fort qu'il ne comprend rien, est sourd et aveugle.

Dans une autre classe, lorsque Mahmoud (père agent consulaire), qui lui aussi ressort du groupe classe par ses difficultés à faire ou à dire, se fait gronder par sa maîtresse, boude et pleure, et en conséquence refuse de poursuivre le jeu du Loto des éléphants, Maéva (père électromécanicien, mère vendeuse) déclare : « Mahmoud il veut plus jouer ! La maîtresse elle l'a fâché (grondé). ». Meven (beau-père pâtissier, mère infirmière) réagit en disant : « Mahmoud toujours i pleure. », et de fait pleure-t-il souvent dans la classe. Dans un autre contexte, lors d'une entrevue avec la mère d'Augustin (père professeur d'histoire géographie, mère ingénieur), scolarisé en grande section d'école maternelle, celle-ci explique à son enseignant que son fils lui a raconté qu'il avait copié sur son voisin à l'occasion d'un exercice de mathématiques et qu'il (l'enseignant) lui avait passé « un savon » pour lui dire de ne pas copier. La mère précise qu'Augustin lui a dit qu'il avait envie de pleurer, mais qu'il s'était retenu, affirmant que « je lui ai même pas dit (à l'enseignant) que je comprenais pas parce qu'il se fâche ». Elle raconte enfin comment, d'après lui, ses camarades se seraient ensuite moqué de lui en disant : « t'es qu'un bébé, t'es qu'un bébé » et qu'au final Augustin affirmait qu'il ne comprenait pas les exercices de mathématiques et qu'il « ne sait pas les faire ». Un peu plus tard durant l'entrevue, l'enseignant explique

qu'Augustin interrompt toujours les autres au moment du regroupement, qu'il est souvent « égocentrique », « immature », il parle de « monsieur moi ». La mère réagit alors pour dire que son fils lui raconte justement souvent que les autres l'appellent « monsieur moi » (« les autres, ils se moquent de moi, ils disent monsieur moi, monsieur moi »). L'échange entre l'enseignant d'Augustin et la mère permet ainsi de comprendre que ses camarades se moquent de lui en reprenant à leur compte une expression utilisée par l'enseignant pour le qualifier. On mesure ainsi comment des catégorisations « scolaires » peuvent se transformer en catégorie de jugement parmi les pairs. Par ailleurs, si Augustin se plaint qu'on se moque de lui en ses termes, c'est aussi parce qu'il a bien compris le caractère vexatoire de la remarque. On a là un clair effet de la catégorisation scolaire puisque celle-ci est vécue comme une moquerie, un stigmat, infamant...

Les catégories du jugement scolaire, qu'elles s'expriment par des appréciations explicites ou en effet, ont une portée symbolique telle qu'elles affectent, dès les plus petites classes, les réputations des jeunes enfants parmi les pairs en les rendant aux yeux de ces derniers inégalement désirables et sujet à moqueries ou railleries. Les descriptions données à lire montrent ainsi que l'on peut établir un lien entre la place scolaire, au sens à la fois du verdict rendu, mais aussi du fait d'être ou non à sa place dans l'école, et la place occupée parmi les pairs. Stigmatisés par l'école et les multiples corrections ou mises à l'écart sanctionnant des conduites contraires aux exigences scolaires, les élèves concernés sont par un effet de redoublement également condamné au sein de l'univers des relations amicales. Voilà qui rappelle, pour peu qu'on l'oublie, la prégnance et la violence symbolique des classements prodigués par l'institution scolaire, ceci dès le plus jeune âge, dont la portée sociale dépasse très largement les murs de l'école, et qui ont une prétention à la généralité.

4.3. J'échoue parce que je suis nul

Dans la mesure où les performances des uns et des autres tendent à être essentialisées et pensées comme une évaluation fiable de la valeur cognitive de chacun, les situations quotidiennes de comparaison scolaire se révèlent particulièrement menaçantes pour les élèves qui sont confrontés à des difficultés d'apprentissage scolaire, c'est-à-dire au final pour ceux qui, parce qu'ils ne maîtrisent pas encore les exercices, sont en situation d'apprentissage et sont à ce titre à leur place dans la salle de classe. Contrairement à l'idée que l'on peut s'en faire, être confronté à la « réussite » des autres (et donc au modèle de la réussite) est une expérience souvent pénible et disqualifiante, qui peut pousser à la dévalorisation de soi lorsque les apprentissages sont perçus pour ce qu'ils ne sont pas, à savoir comme le révélateur de la valeur cognitive et morale des élèves. Or, on le sait, cette expérience ne se distribue pas en probabilité au hasard des appartenances sociales. La familiarité relative à l'égard des exigences scolaires que certains élèves doivent d'abord à leurs pratiques socialisatrices familiales tend à leur rendre la relation scolaire souvent plus évidente ou moins laborieuse et à permettre que se manifeste plus souvent chez eux de l'aisance et de la rapidité face aux exercices là où, au contraire, les élèves des milieux populaires sont, pour des raisons inverses, plus souvent conduits à affronter, dans l'école,

des apprentissages fondamentalement nouveaux, et d'autant plus délicats à appréhender qu'ils se font sur un mode détourné. Or, dans un contexte scolaire, le « succès » des « performants », loin d'être une source d'inspiration, de « motivation » ou d'émulation, peut en réalité gêner les progressions des élèves (logiquement) confrontés à des difficultés cognitives. En recourant à ce type de dispositif, le fonctionnement scolaire organise ainsi de manière involontaire la disqualification des élèves en phase d'entraînement et d'apprentissage, et perturbe objectivement leur activité cognitive et leurs acquisitions (Croizet, Millet, 2012). Dès lors que les élèves sont contraints d'aborder les situations scolaires avec la crainte des erreurs et des échecs pourtant indispensables à la maîtrise de savoirs attendus, l'école devient un lieu hostile à la quiétude cognitive nécessaire aux apprentissages « complexes ». Ainsi que le montre les observations réalisées dans les classes, notamment à partir d'expériences réalisées sur les performances à une tâche, ce sont alors et d'abord les enfants les moins bien préparés, et en l'occurrence les moins familiers avec cette culture scolaire, qui sont conduits à faire de la confrontation aux difficultés l'expérience négative de ce souci de soi et, par l'altération de leur performance dès lors qu'ils sont mis en situation d'évaluation, de comparaison, ou ne sont pas préservés d'une interprétation essentialisante des performances, les frais de son impact délétère sur leur fonctionnement cognitif.

Conclusion

Les conceptions scolaires qui imprègnent le fonctionnement de l'école montre une école dans laquelle les configurations pédagogiques tendent à développer ce que Basil Bernstein appelait une pédagogie de l'invisible ou, pour le dire avec Pierre Bourdieu, une pédagogie du silence, l'idée d'un apprentissage spontané par la participation des élèves au travail scolaire, à la fois support à la « motivation » et indice du cours réussi. Ces conceptions, où les activités d'apprentissage peuvent aller sans dire, contribuent ainsi à rendre l'effort d'acquisition (et l'arbitraire scolaire qui est à son principe) méconnaissable aux élèves, mais aussi plus paradoxalement aux enseignants. C'est ainsi toute une idéologie scolaire de l'éducation qui se fait jour et qui contribue objectivement à individualiser les « échecs » et les « réussites » des élèves. Aux yeux de cette école, la « réussite » et « l'échec » scolaire ne paraissent être souvent que l'actualisation de différences intrinsèques, d'essences, qui définissent la nature des élèves. L'enjeu n'est plus tant d'y aborder les apprentissages scolaires comme des états transitoires d'acculturation aux savoirs scolaires, mais de repérer à travers les « facilités » et les « difficultés » exprimées par les élèves, les traces de leurs « (in)capacités », « (in)aptitudes à apprendre ». Ce prisme essentialisant marque d'abord les jugements et les pratiques des acteurs éducatifs : la « réussite », le « sans-faute », les « facilités » sont encensés et donnés comme les exemples à suivre alors que « l'échec », « la faute », les « difficultés » sont largement dévalorisés dans les pratiques et parfois donnés comme contre-exemple. Par un paradoxe évident, la difficulté cognitive est souvent perçue comme une entrave au bon déroulement des activités pédagogiques, générant irritations et réprobations. Pire, elle est souvent perçue comme le résultat d'attitudes coupables ou de

comportements fautifs, manquements scolaires, manque d'investissement, défaut d'écoute, de concentration ou de rigueur, refus de travailler, plutôt qu'elle ne conduit à réinterroger les conditions de la relation d'apprentissage. L'expérience des difficultés, de la lenteur, des erreurs, du décalage avec les attendus souvent implicites de l'école, conduit à l'apprentissage douloureux de l'infériorité de soi, qui n'est jamais une expérience socialement contingente, mais toujours une expérience aux chances inégalement distribuées. Cette violence symbolique, qui frappe d'abord les élèves les moins familiers du système scolaire, est amplifiée par le fait que les élèves sont très tôt conduits par l'institution scolaire elle-même à penser qu'un des enjeux de l'école est bien celui de leur valeur en tant qu'individu. En plaçant dès le plus jeune âge les élèves en situation de comparaison pluriquotidienne, en valorisant des conduites de participation fondées sur les expériences et les savoirs personnels, les classes fonctionnent comme de puissantes matrices de socialisation au souci de soi et de sa valeur cognitive ou morale. Ce souci de la valeur de soi, qui pousse les élèves à vouloir bien figurer dans la classe, à prendre la parole pour gagner sa place, à obtenir la reconnaissance de l'enseignant en position de dire « ce qui est » (su ou non, juste ou faux, bien ou mal, etc.), devient de la sorte une véritable priorité qui, au final, détourne les élèves des apprentissages scolaires eux-mêmes, et les amène très précocement à exceller dans le décodage des indices (ton, sourire, attitude de l'enseignant et des pairs) qui leur permettent d'inférer ce qu'ils valent. Il ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être évalué positivement, c'est-à-dire d'acquérir du crédit symbolique. Cette poursuite de ce que les psychologues ont appelé les buts de performance (Nicholls, 1984), plutôt que des buts d'implications dans la tâche ou de maîtrise, conduit les élèves à rechercher les situations scolaires où ils peuvent montrer qu'ils sont forts et à redouter voire à fuir les situations dans lesquelles ils peuvent échouer. Nos observations et expérimentations montrent donc que ce souci de soi, encouragé par l'ordinaire du fonctionnement des classes, est non seulement construit comme une préoccupation centrale des élèves, mais qu'il est aussi un obstacle majeur pour leurs apprentissages scolaires. Appréhender les difficultés est incompatible avec l'idée même d'apprentissage. Cet état d'inquiétude scolaire suscité par le fonctionnement de classes où tout se jauge, se compare et s'évalue, favorise de fait les élèves qui, par leurs expériences de socialisation antérieures, peuvent produire sans calcul les postures et comportements attendus. Ces « réussites faciles », données en exemples aux autres, viennent renforcer l'idée que certains élèves sont porteurs d'une essence supérieure. En miroir, elles disqualifient les élèves les plus en décalage avec ces attendus scolaires. La difficulté scolaire est alors stigmatisée, alors qu'elle est nécessaire et souhaitable, et les élèves qui en font l'expérience se voient discrédités, y compris par leurs pairs. Dans des conditions à la fois de mobilisation des expériences personnelles comme support de l'activité pédagogique et de méconnaissance des inégalités socioculturelles, l'expérience du décrochage social que forme la vie en classe a enfin toute chance de produire des effets différenciateurs et de légitimation de la domination culturelle. Elle est toute désignée pour faire passer, auprès des enfants et aussi des acteurs éducatifs, pour des qualités personnelles ce qui est en réalité le simple produit de conditions d'existence. Étalonnés les

uns par rapport aux autres, les élèves apprennent à se situer et à associer leurs performances scolaires à leur valeur personnelle. Les conséquences de cette violence symbolique prennent de nombreuses formes (mal de ventre, anxiété, tremblements, pleurs, résignation, chute des performances) qui ne manquent pas d'être recyclées par le prisme de l'essentialisation sous la forme de « pathologies » devenues individuelles comme la « phobie scolaire » ou « l'anxiété scolaire », et qui occultent une nouvelle fois les rapports de domination et de reproduction qui se jouent à l'école et sont à leur principe.

CONCLUSION

Trois pistes de recherche à construire et pour l'avenir

Je conclurais ce mémoire d'HDR en indiquant « sommairement » quelques pistes de recherche dans lesquelles je souhaiterais dans l'avenir inscrire mes travaux sociologiques et par lesquelles j'espère approfondir un certain nombre de réflexions ayant guidé les recherches présentées dans ce travail. « Sommairement », car il s'agit à ce jour davantage d'envies et d'idées de recherche que de projets ou de programmes construits et structurés. Je prends donc le risque, dans cette conclusion, de présenter des perspectives encore naïves et mal documentées.

1. Une sociologie de la « jeunesse » populaire en milieu rural

Inscrite dans le cadre d'une réponse collective du GRESCO à un Contrat de plan Etat-Région sur l'entrée dans la vie active des jeunes ruraux, une première piste de recherche devrait me conduire à prolonger mes travaux sur la scolarisation des enfants de milieux populaires par un déplacement d'objet sur le terrain des savoirs et des modes de socialisation dans les familles populaires de communes rurales. Si la catégorie de « rural » mérite certainement d'être interrogée, force est d'abord de constater que la plupart des enquêtes sociologiques ayant porté sur les jeunes populaires ont travaillé sur les milieux populaires urbains, et souvent à partir d'une entrée par les problèmes sociaux (déscolarisation, absentéisme, délinquance, violence, etc.) laissant largement dans l'ombre cette jeunesse « invisible » et sans « histoire » des milieux populaires (Moreau, 2003, p. 8 ; Mischi, Rénahy, 2008) à laquelle appartient une large part des jeunes ruraux. Par ailleurs, dans un texte de 1968 sur l'orientation scolaire des élèves d'école rurale, Claude Grignon constatait que les jeunes ruraux comptaient parmi ceux qui avaient les chances de scolarisation les plus faibles. Pour rendre compte de ce phénomène, l'auteur développait une analyse par les normes et les valeurs attachées à la communauté villageoise et régissant le rapport de la société paysanne à l'école. Il écrivait ainsi que « (...) pour qu'un enfant poursuive des études, il faut qu'il soit exclu à l'avance de la collectivité villageoise, soit par son origine sociale, soit par ses caractéristiques personnelles. Parmi les enfants d'agriculteurs, et même d'artisans, seuls peuvent prétendre entrer au collège ceux que distinguent à la fois une réussite scolaire exceptionnelle et des inaptitudes physiques ou morales reconnues. En rappelant aux jeunes que les performances d'école attestent la valeur de ceux qui ne peuvent prouver autrement leur excellence, on les incite à se garder de la « tentation scolaire » ; parce que la sagesse paysanne considère la scolarité comme une obligation respectable, mais sans rapport direct avec les travaux qui font le sérieux de la vie, le fils d'exploitant agricole met en pratique dans son comportement d'écolier les vertus familiales de travail, sans toutefois se laisser aller à un zèle déplacé et suspect ; l'échec scolaire ne peut déshonorer que les enfants d'instituteurs. » (Grignon, 1968, p. 220). En développant cette analyse, Claude Grignon pointait les logiques morales et cognitives (valeur du travail manuel, aptitude physique pour

le travail, force de l'inscription dans la communauté villageoise et familiale, culture pratique, etc.) qui à la fois maintenaient les jeunes ruraux à bonne distance de la poursuite des études, les préservant ainsi d'un risque « d'échec » quasi certain, et qui dans le même temps constituaient pour eux un ensemble de valeurs et de ressources propres, en quelque sorte un héritage, leur permettant d'épouser leur destinée sociale. Les ressources associées aux valeurs et aux savoirs de la société paysanne et de la culture villageoise pouvaient ainsi être pensées non seulement comme ce qui faisait une partie des obstacles à la poursuite des études, mais aussi comme ce qui comportait les conditions d'une inscription « réussie » dans une communauté de vie et de travail. Or, quarante-cinq ans plus tard, dans un contexte scolaire il est vrai bien différent, les données statistiques montrent que les jeunes ruraux sortent dans l'ensemble moins diplômés de l'école, mais qu'à diplôme équivalent ils s'insèrent plus facilement sur le marché du travail. Le constat vaut en particulier pour les jeunes de milieux populaires, fils ou filles d'artisans ou d'agriculteurs qui, même peu diplômés, présentent des taux d'insertion plutôt bons et quoi qu'il en soit supérieurs aux jeunes des milieux populaires urbains. Dans une société de la généralisation scolaire et des diplômes (Millet, Moreau, 2011), qui plus que jamais écarte les exclus du titre scolaire, le constat mérite sans doute que l'on s'y intéresse un peu et que l'on cherche à comprendre comment, en certains lieux de notre monde social, l'absence de diplôme ou le « petit » diplôme constitue moins qu'ailleurs un « handicap » dans l'accès à l'emploi. Dans le prolongement des analyses de Claude Grignon, l'une des hypothèses explicatives de ces situations pourrait être l'existence de ressources propres, faites d'un certain nombre d'imbrications sociales²⁹⁸, des formes de la vie familiale et de l'expérience professionnelle, de la collectivité villageoise et du travail manuel, mais aussi de la maîtrise d'un ensemble de savoirs pratiques (culture pratique, bricolage, savoir-faire), de modes de socialisation professionnelle spécifique (par exemple par l'implication et la participation des plus jeunes aux activités du groupe), de formes de débrouillardise associées à un entre soi populaire, de systèmes d'entraide et de solidarité intergénérationnelles et villageoises appuyés sur l'interconnaissance (Mischi, Rénahy, 2008). À l'appui de cette hypothèse, on peut évoquer les différents travaux de sociologues qui, se concentrant sur la question des milieux ruraux, ont depuis quelques années développés et popularisés l'idée d'un « capital d'autochtonie²⁹⁹ » propre aux milieux populaires (Retière, 2003 ; Rénahy, 2010 ; Mazaud, 2010a). Cette notion aujourd'hui assez largement utilisée pour pointer l'existence d'un capital social populaire présente l'intérêt indéniable de permettre le repérage, sur la question du populaire et contre la cécité légitimiste, de ressources propres, notamment

²⁹⁸ Comme le remarque Jean-Noël Retière à propos des ressources de sociabilité populaire, il est impossible « (...) de dissocier la vitalité des sociabilités de cette morphologie singulière se prêtant à la non-séparation des champs de pratique : lorsque le collègue de chantier a quelque chance d'être en même temps un voisin, un ancien copain du foyer laïque, un parent éloigné ou un adjoint au maire, comment s'étonner que le vote prenne un sens particulier ? » (Retière, 2003, p. 130).

²⁹⁹ « Une définition minimale de la notion de capital d'autochtonie pourrait consister à dire qu'elle est l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés. Il s'agit de nommer des ressources symboliques, symboliques en ce qu'elles ne tiennent ni d'un capital économique, ni d'un capital culturel, mais d'une notoriété acquise et entretenue sur un territoire singulier. » (Rénahy, 2010, p. 9).

basées sur de la reconnaissance locale et sur la maîtrise de compétences spécifiques (réseaux, compétences de métier, associatives, municipales, etc.). En même temps, si le mérite de la notion est de rompre avec les visions misérabilistes du populaire pour en faire apparaître les formes (relativement) originales³⁰⁰, on peut interroger sa capacité à bien désigner des types de ressources et de savoirs fortement indexés à une scène locale et par conséquent éloignés des qualités de transférabilité et de convertibilité que l'on est en droit d'attendre d'un « capital ». On peut ainsi s'interroger sur le type de ressources et/ou sur les contre-handicaps que constituent par exemple le couple ou la famille, le lieu de résidence, les savoirs de métiers et d'expérience et qui pourraient jouer en certains lieux contre la disqualification sociale dans la trajectoire des plus démunis socialement et/ou scolairement. On peut aussi s'interroger sur la nature de ces « savoirs » et savoirs faire qui, bien que n'étant pas nécessairement constitué et pensé comme tel, et ne faisant pas toujours l'objet d'un effort de transmission explicite, pourraient fonctionner comme des réserves ou des assises sociales et cognitives au profit de l'insertion des jeunes ruraux peu diplômés. En même temps, comme le montre les travaux de Caroline Mazaud sur les modes de transmission d'entreprises artisanales (Mazaud, 2010b), ou encore ceux de Florence Weber sur le travail à-côté (Weber, 2009 [1989]), de Geneviève Delbos et de Paul Jorion (Delbos, 1983 ; Delbos, Jorion, 1984) à propos de la saliculture sur les savoirs de travail et d'expérience, les ressources mobilisées par les milieux populaires reposent sur des formes de savoirs, de socialisation et de reconnaissance qui sont parfois autant d'interdits ou de limites objectives, et éventuellement de « handicaps », au moment d'affronter les marchés dominants qui voient volontiers dans ces formes de savoirs, de culture ou de reconnaissance populaires des marques d'irrationalité ou d'ignorance. Les travaux de Caroline Mazaud sur les modalités de transmission d'entreprises artisanales au sein de communes rurales (Ibidem), où le choix du repreneur s'avère fortement déterminé par l'ancrage de ce dernier dans des ressources locales, est de ce point de vue très éclairant de l'ambivalence attachée aux conditions de possibilité de leur efficacité sociale, très dépendante de la scène locale. Elle montre par exemple comment, dans les choix qui sont faits d'un repreneur, s'affrontent des logiques de rentabilité économique principalement portées par les acteurs légitimes des chambres de métiers et des logiques d'appartenance et d'ancrage territorial valorisées par les artisans. Contrairement aux logiques de la rationalité économique qui (en « bonne » logique) devraient conduire à privilégier les offres de reprise économiquement les plus juteuses, les logiques d'ancrage sont souvent préférées par les artisans qui privilégient comme repreneur des entreprises des hommes de métier, ayant déjà travaillé au profit d'une connaissance ou introduit par un ami de la famille, ayant le souci du service rendu par exemple par une disponibilité de tous les instants à la clientèle locale, attachés au tissu associatif ou bénéficiant de soutiens familiaux. Cet ancrage dans des normes de savoirs et de métier, mais aussi plus généralement dans des valeurs associées à la sociabilité villageoise

³⁰⁰ « Si elle n'est bien sûr pas *a priori* exclusive des dominés, l'utiliser permet, à condition de tenir compte de l'inégalité de sa distribution afin de ne pas verser dans le populisme, de mettre au jour la force potentielle de ceux qui ne disposent que de leur ancrage local comme support de ressources sociales. » (Rénahy, 2010, p. 25).

constitue, dans ce cadre, un atout indéniable dans l'accès à la reprise d'une entreprise artisanale qui pourrait se retrouver dans d'autres situations de la vie sociale. Ces cadres moraux et cognitifs de la socialisation populaire rurale pourront ainsi être utilement réinterrogés pour ce qu'ils permettront de comprendre des différences de positionnement sur le marché de l'emploi et des formes de socialisation ou de transmission populaires.

2. Une sociologie des diplômes

Une seconde piste de recherche devrait m'engager plus avant dans le développement d'une sociologie des diplômes au profit de laquelle j'ai récemment codirigé un ouvrage avec Gilles Moreau (à qui je dois mon intérêt pour la question). Dans un propos en forme de plaidoyer pour une sociologie cognitive de l'éducation, Bernard Lahire posait le constat d'une trop grande focalisation des sociologues de l'éducation sur « l'effet de certification de l'école » qui les amène à négliger les savoirs et les cultures qui sont constitutifs de ces certifications et de leur distribution, et à développer des « visions sociologiques décharnées, anhistoriques et formelles du monde social, ne saisissant plus que structures inégalitaires, écarts, proximités différentielles, etc., et nous laissant dépourvus face à ce qui fait le sel du monde scolaire et social, à savoir les contenus (variables historiquement) des activités qui s'y trament et des savoirs qui y circulent, les gestes d'étude qui s'y transmettent, les dispositions qui, incessamment, s'y constituent et reconstituent (...). » (Lahire, 1999, p. 20). Si, dans ce paysage, il est un domaine largement maltraité, oublié pour les formes de savoir ou de culture qu'il sous-tend, négligé du point de vue des mécanismes et des produits de socialisation qu'il développe, c'est bien le domaine des diplômes. Si l'on omet les quelques travaux récents qui participent d'un renouvellement de la question (Maillard, 2008 ; Poullaouec, 2010 ; Auras & Géhin, 2011 ; Millet, Moreau, 2011 ; Agulhon, Convert, Gugenheim, Jaubowski, 2012 ; Brucy, Maillard, Moreau, 2013), les diplômes ont été pour l'essentiel envisagés comme des unités de compte et de mesure de taux d'insertion, de la rentabilité sociale ou professionnelle d'une formation, des hiérarchies sociales et scolaires, et ont été pris au mieux dans les enquêtes comme des indicateurs d'un niveau de capital culturel, d'un rapport aux savoirs scolaires ou aux marchés dominants. Comme le montre Tristan Poullaouec (2011), les polémiques sur l'inflation scolaire, sur la dévalorisation ou le déclassement des diplômes, etc., ont par exemple focalisé leur attention sur les diplômés et sur le rendement économique et socioprofessionnel des diplômes (Duru-Bellat, 2006 ; Dubet, Duru-Bellat, Verétout, 2010). Pourtant, les diplômes sont plus et autre chose que des titres convertibles en capital économique ou en emploi. Derrière les diplômes, il y a des pratiques et des contenus de formation, des savoirs et des savoirs faire par lesquels ceux qui en sont les artisans cherchent à transmettre certes des qualifications, mais aussi à perpétuer des cultures de métier, et même à former un « type d'homme » ou un *ethos* si l'on retient la terminologie wébérienne. Les diplômes portent des représentations de métier, celles du travail bien fait ou qui font les qualités de l'apprenti, du bon ouvrier ou du bon enseignant, qui méritent d'être étudiées dans leurs dimensions culturelles et socialisatrices. Les diplômes, même de métier, n'ont jamais eu pour seule mission de forger et de certifier des

« qualifications » pour l'emploi ; dès l'origine, ils ont été pensés comme devant promouvoir un individu autonome, libre de ses pensées et capable d'esprit critique. Guy Brucy (1998) montre par exemple que les diplômes de l'enseignement professionnel et technique ont été construits au cours du XX^e siècle autour d'un projet politique large consistant à « former l'Homme, le travailleur et le citoyen ». De même, dans son histoire du certificat d'études primaires, Patrick Cabanel (2002) fait clairement apparaître ce que les contenus de savoir, les formes d'évaluation, les types d'exercices, les rituels ou les mises en scène qui sont ceux d'un diplôme révèlent de l'esprit d'une époque, de la conception (variable et différenciée selon les types de diplômes) qu'une société se fait de ce que doit être la formation de l'homme (Durkheim, 1990 [1938]) ou du citoyen. Il montre ainsi que « La France du Certificat est une société de la discipline, de l'hygiène et de l'exercice, elle aime les institutions, les blouses, les cérémonies, les fêtes sages et les rituels économes. (...) Ce que les élèves des années 1920 ou 1950 ont surtout maîtrisé, intériorisé, c'est la norme, le respect du silence et du règlement (la liste des exceptions est toujours close et susceptible d'être apprise par coeur, cf. pou, genou, caillou...), le contrôle de soi, l'interdiction du débordement et du désordre ; ils ne sont jamais plus en accord avec cet univers qu'au moment de la dictée, « messe laïque ». » (Cabanel, 2011, p. 109). Il ajoute en contrepoint que « Notre propre société parie beaucoup plus sur la liberté, l'expression, l'autonomie, la créativité, etc. : ses élèves ont plus d'imagination et moins d'orthographe, plus de droits et peut-être moins de devoirs, tout en vivant dans une société et une école bien moins assurées que par le passé de l'espérance et de la place qu'elles peuvent donner à leur jeunesse. » (Ibidem). Nos manières contemporaines de certifier les savoirs et de concevoir le diplôme en portent la marque comme en témoignent par exemple les contrats de qualifications ou le système de la Validation des acquis de l'expérience (Auras, Géhin, 2011) qui participent du double mouvement d'individualisation de la formation, de promotion de l'entreprise « formatrice », et de massification de l'accès à la certification censé favoriser « l'employabilité » de chacun » (dans une société où le salarié est sommé de faire les preuves de ses compétences et de devenir « une sorte d'entrepreneur individuel de sa propre vie ») (Brucy, 1998). C'est dire si le diplôme, en plus d'être un fait social et politique, est un fait cognitif à la fois structuré et structurant. D'un côté, ils portent les traces des enjeux de politiques publiques, souvent nationales et de plus en plus internationales. Ils doivent aussi beaucoup aux luttes que livrent les différents groupes de métiers (et plus largement les différents groupes sociaux) dans une société où le diplôme, son existence, son niveau, son curriculum, pèsent lourdement dans la reconnaissance professionnelle et statutaire. D'un autre côté, si le diplôme répond aux différents critères de la définition durkheimienne du fait social comme ensemble de réalités objectives (historicité, extériorité et coercition) (Durkheim, 1988 [1894]), le diplôme est aussi (et indiscernablement) un ensemble de réalités subjectives. À la définition positiviste de Durkheim du fait social, on peut en effet ajouter une définition plus constructiviste du diplôme consistant à dire cette fois que les diplômes sont aussi des catégories de perception à partir desquelles les individus intériorisent des parties du monde social (des hiérarchies, des différences, des divisions sociales et culturelles) et des habitudes

de pensée (Tanguy, 1983) ; des catégories de perception, mais aussi des réalités sur lesquelles ils essaient d'agir (par des luttes, des revendications, etc.), par exemple pour imposer des programmes, des conceptions ancrées sur des pratiques de métier ou de formation. Si, dans nos sociétés, ils ont donc partie liée avec des systèmes de classement et de hiérarchisation, les diplômes sont aussi des systèmes de différenciation et d'identification cognitive qui inscrivent les êtres sociaux dans des formes de savoirs et de culture, contribuent à les attacher à des programmes, des principes de vision et de division, à des gestes et des compétences particuliers, d'autant plus structurants que le diplôme, par sa généralisation contemporaine, est devenu un marqueur social et symbolique extrêmement puissant et à bien des égards incontournable (Goblot, 2010 [1925]). Parmi les travaux sociologiques consacrés à ces questions, beaucoup ont porté sur les diplômes de la formation professionnelle comme le CAP ou le BEP ou des certifications professionnelles, d'autres encore ont porté sur des diplômes de la formation générale ; mais, comme le pointait déjà Lucie Tanguy il y a dix ans³⁰¹, peu se sont en revanche intéressés aux baccalauréats technologiques³⁰² qui pourtant occupent une place à certains égards singulière « d'entre-deux » (Poullaouec, 2010 ; Camus, 2013) dont ils pourraient tirer une polysémie sociale intéressante à regarder, par leur position hybride et intermédiaire entre les voies généralistes du baccalauréat et ses voies professionnelles³⁰³. « Entre deux » d'abord du point de vue des publics dans la mesure où les bacheliers technologiques, s'ils sont nombreux à être issus des milieux populaires, le sont bien moins souvent que les bacheliers professionnels et surtout sont bien plus souvent issus des groupes intermédiaires et même supérieurs. Il y a donc tout lieu de penser que ces baccalauréats croisent des trajectoires d'origine et de destinée différentes susceptibles de leur conférer des sens disjoints. « Entre-deux » ensuite du point de vue des contenus et de la culture de formation dans la mesure où les baccalauréats technologiques associent une culture générale et une culture technique historiquement dissociées, ou si l'on préfère deux arbitraires souvent disjoints, orientent vers des savoirs ou des domaines de spécialités tout en maintenant ouverte la porte des savoirs généralistes. « Entre-deux » encore et enfin sur le plan de la hiérarchie des prestiges et des classements puisque si les baccalauréats technologiques ne

³⁰¹ « En cette dernière décennie du 20^e siècle, les enseignements professionnels et techniques ne sont donc plus ces chantiers que Pierre Caspard, en 1989, voyait désertés par les chercheurs en sciences sociales. Paradoxalement l'enseignement professionnel est plus étudié que l'enseignement technique secondaire (dispense dans les lycées techniques) ou supérieur dans ses différentes formes. Sans doute, cette différence d'intérêt n'est-elle que l'expression des positions sociales de ces enseignements : un enseignement technique plutôt considéré comme une réussite sociale (puisque les élèves qui en sortent s'insèrent bien sur le marché du travail) et un enseignement professionnel dont la configuration historique, construite autour de la figure de l'ouvrier qualifié de la grande industrie, s'effondre sans que l'on perçoive nettement les traits de la nouvelle configuration en cours de gestation, Cette rétrospective montre qu'un certain nombre de débats et de conflits revêtent un caractère endémique dans l'histoire. » (Tanguy, 2000, p. 123).

³⁰² Mais il faut bien sûr signaler le récent travail de Sophie Orange (2013) qui, sur la question des Sections de techniciens supérieurs, s'est de fait penché sur la situation de ces bacheliers technologiques qui s'orientent massivement vers l'enseignement supérieur technique court. Ce baccalauréat a par ailleurs été étudié par les historiens.

³⁰³ Je dois beaucoup les idées qui suivent au très bon travail d'Alice Camus (2013), étudiante en master 1 de l'université de Poitiers.

sont pas censés préparer prioritairement à une entrée dans les voies longues de l'enseignement supérieur, et en particulier de l'université, ils ne l'excluent pas non plus tout à fait, mais privilégie en même temps une orientation vers les voies courtes du supérieur (Convert, 2010 ; Orange, 2013). Une analyse de ces diplômes, menée à la croisée d'une sociologie des politiques publiques, d'une sociologie des curricula et d'une sociologie des usages, permettrait de contribuer ainsi à l'élaboration de ce que, en paraphrasant Lucie Tanguy (1983), on pourrait appeler une économie politique des diplômes, approfondissant la question des relations entre stratification sociale et stratification cognitive, organisation et distribution des connaissances ou des activités et différenciation sociale, division sociale du travail et séparation des enseignements...

3. Une sociologie de la « mémoire »

Enfin, il est une dernière piste de travail, sans doute encore moins élaborée à ce stade, autour d'une sociologie de la mémoire, qu'il m'intéresserait de fouler dans les années qui viennent tant elle me semble au coeur des préoccupations de ce que devrait être le projet d'une sociologie cognitive dont j'ai essayé de formaliser quelques idées dans cette synthèse. Les travaux dont j'ai résumé la teneur ici prennent place dans une sociologie qui s'attache à comprendre comment les individus sont modelés par les expériences qu'ils font du monde social et par les formes de relations dans lesquelles ils sont pris. Cette sociologie interprète les conduites sociales comme le produit d'un côté des apprentissages, des savoirs, des savoir-faire, des habitudes, des catégories de pensée intériorisés par les individus au cours de leur existence, et de l'autre comme celui des cadres sociocognitifs plus ou moins contraignants dans lesquels ils sont amenés à déployer leurs activités. Contrairement aux approches qui prétendent s'affranchir de l'histoire des configurations sociales ou du passé des individus dans l'analyse des processus sociaux, « l'hypothèse socialisatrice » dans laquelle s'inscrivent mes recherches considère les relations sociales et les êtres sociaux comme des réalités fondamentalement historiques. Non seulement les relations sociales et les êtres sociaux constituent des réalités historiquement situées, c'est-à-dire inscrites dans des rapports historiques déterminés, mais ils sont un produit de l'histoire au sens où ils tiennent leurs traits caractéristiques des processus sociaux et historiques dont ils ressortent. Cette perspective sociologique fait donc du passé un principe de structuration et d'interprétation des formes que prennent les relations sociales ; d'où l'intérêt que la sociologie accorde généralement à la sociogenèse des réalités étudiées (que l'étude du passé permet de mettre à distance), et le soin qu'elle apporte au prélèvement d'informations biographiques plus ou moins détaillées sur les individus qu'elle enquête (pouvant aller de la simple connaissance de l'origine sociale comme dans les enquêtes par questionnaires jusqu'à la réalisation d'une étude sociobiographique), informations susceptibles de livrer des données décisives sur les types de logiques sociales à partir desquels ils appréhendent le monde. Ce faisant, l'interprétation sociologique est confrontée à la question de la présence ou de la place du passé dans la définition des pratiques et des expériences sociales présentes, du passé comme schème d'interprétation de situations ou

de conduites constatées *hic et nunc*. Elle est amenée de la sorte à réfléchir sur ce qui s'est conservé, stabilisé, fixé dans les situations de la vie sociale, et sur ce qui est (a été) incorporé ou enregistré durablement par les individus sociaux (savoirs, habitudes, catégories, etc.). De ce point de vue, l'idée de socialisation est étroitement liée à la conception d'individus en formation (qui se forment et se transforment sous l'effet de leurs expériences), capables d(e)'(ré)apprentissages (pas forcément conscients), de fixer des expériences sous la forme d'un ensemble de schèmes d'action et de perception d'une part ; d'autre part à la conception d'individus porteurs de dispositions durables, de savoirs ou d'habitudes mobilisables à partir desquels ils affrontent (et affrontent différemment) les différentes situations de la vie sociale. En d'autres termes, à partir du moment où l'on admet que les individus sociaux ne réinventent pas à chaque fois totalement, dans les différentes circonstances de la vie sociale, chacune de leurs idées et de leurs pratiques, une sociologie de la socialisation se trouve tôt ou tard confrontée à la question de savoir ce qui est « conservé » ou ce qui se « conserve » des expériences, des savoirs ou des apprentissages passés, à celle également du comment cela (s')est « conservé » (sous quelle forme, de quelle manière) et du rôle joué par les différentes situations de la pratique dans cette « conservation » (ces dernières étant d'un côté associées à des logiques et des pratiques qui se perpétuent en s'imposant aux individus, et pouvant conduire par ailleurs les individus à entraîner ou exercer des savoirs, des gestes, des habitudes, des catégories, etc., déjà plus ou moins intégrés). Les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer attestent, en quelque sorte en creux, de l'importance de ces questions pour la compréhension des logiques sociales. Elles donnent à voir comment les altérations mnésiques qui les affectent, et qui les conduisent dans un premier temps à perdre la mémoire des événements immédiats (au point d'oublier ce qui s'est passé quelques instants plus tôt ou de rejouer les mêmes scènes à quelques instants d'intervalle), puis plus tard des événements anciens, à perdre par ailleurs la mémoire procédurale et langagière, puis le souvenir des proches, etc., les empêchent peu à peu d'agir dans les situations les plus « banales » de la vie quotidienne (trouver sa chambre, se déshabiller, mettre la table, penser et se faire à manger, tenir un rendez-vous, se servir d'une brosse à dents, identifier les proches, se diriger dans les lieux connus, etc.), précisément parce qu'il leur faudrait en réapprendre à chaque fois les logiques et les gestes, et qu'elles ne parviennent plus à en fixer le souvenir. Ce faisant, la sociologie de la socialisation a tout intérêt à se poser la question des processus sociocognitifs qui sont attachés à cette « capacité » de fixer, consciemment ou non, et à rappeler en mémoire des apprentissages, de rejouer des manières de faire ou de voir. Sur ces questions de socialisation cognitive, les travaux de Maurice Halbwachs (1994 [1925]) autour de la mémoire ont ouvert une voie de recherche tout à fait importante qui gagnerait à être prolongée et étayée tant celle-ci n'a pas encore été traduite en programmes empiriques systématiques, sauf peut-être du côté de certains travaux d'anthropologie qui, à travers l'étude des mythes ou des modes de pensée, se sont intéressés aux formes culturellement variables de la remémoration. Dans ses travaux sur la mémoire, Maurice Halbwachs montre deux choses importantes pour ces questionnements. D'une part, la mémoire n'est pas le fait

d'un individu isolé ; elle n'est pas non plus réductible à un processus interne ou cérébral ; elle constitue une réalité sociale, devant être étudiée en tant que telle, inscrite dans des cadres sociaux qui en déterminent les formes ou les orientations et les modalités. Si l'on s'en tient à son exemple sur les souvenirs, qui constituent un cas de remémoration explicite (on cherche à récupérer la mémoire d'un événement), il montre que les individus se rappellent de leurs souvenirs non pas en les puisant en eux, mais le plus souvent dans l'échange, la communication verbale et la réflexion avec d'autres. Maurice Halbwachs argumente ainsi l'idée selon laquelle les souvenirs relèvent moins d'un retour vers un passé intact que d'un raisonnement accompli avec d'autres, appuyé par ailleurs sur l'existence de cadres sociaux par exemple temporels (les dates, le calendrier, la chronologie) ou sur des lieux (familiers) qui offrent les repères nécessaires à la formulation d'hypothèses (c'était quand, à quel moment, avant ou après telle chose, etc.). Il écrit ainsi que « Le plus souvent, si je me souviens, c'est que les autres m'incitent à me souvenir, que leur mémoire vient au secours de la mienne, que la mienne s'appuie sur la leur. Dans ces cas au moins, le rappel des souvenirs n'a rien de mystérieux. Il n'y a pas à chercher où ils sont, où ils se conservent, dans mon cerveau, ou dans quelque réduit de mon esprit où j'aurais seul accès, puisqu'ils me sont rappelés du dehors, et que les groupes dont je fais partie m'offrent à chaque instant les moyens de les reconstruire, à condition que je me tourne vers eux et que j'adopte au moins temporairement leurs façons de penser. » (Ibidem, p. VI)³⁰⁴. S'il serait illusoire de faire de la mémoire une réalité purement interne ou individuelle, Halbwachs montre qu'il serait tout aussi faux d'y voir une simple conservation du passé qui n'est pas gardé ou stocké en tant que tel à l'intérieur de nous. Il n'est pas quelque chose comme un sac dans lequel on piocherait pour récupérer un souvenir ; ce dernier est au contraire une reconstruction faite à partir (des grilles de lecture) du présent et n'est par conséquent jamais une simple réplication du passé. C'est ainsi que « (...) quand nous nous souvenons, nous partons du présent, du système d'idées général qui est toujours à notre portée, du langage et des points de repère adoptés par la société, c'est-à-dire de tous les moyens d'expression qu'elle met à notre disposition, et nous les combinons de façon à retrouver soit tel détail, soit telle nuance des figures ou des événements passés, et, en général, de nos états de conscience d'autrefois. Mais cette reconstruction n'est jamais qu'approchée. » (Ibidem, p. 26). Il y a dans ces différentes considérations un programme de recherche conséquent dans la mesure où on peut penser que les modes de remémoration, mais aussi les formes sociales de la mémoire varient avec la nature des situations et des activités qui sont en jeu, avec le type de

³⁰⁴ Maurice Halbwachs ajoute que « Ce n'est pas seulement parce qu'à mesure que le temps s'écoule, l'intervalle s'élargit entre telle période de notre existence et le moment présent, que beaucoup de souvenirs nous échappent ; mais nous ne vivons plus au milieu des mêmes personnes : bien des témoins qui auraient pu nous rappeler des événements anciens disparaissent. Il suffit, quelquefois, que nous changions de lieu, de profession, que nous passions d'une famille dans une autre, que quelque grand événement, tel qu'une guerre ou une révolution transforme profondément le milieu social qui nous entoure, pour que, de périodes entières de notre passé, il ne nous reste qu'un bien petit nombre de souvenirs. Au contraire, un voyage dans le pays où s'est écoulée notre jeunesse, la rencontre soudaine d'un ami d'enfance a pour effet de réveiller et « rafraîchir » notre mémoire : nos souvenirs n'étaient pas abolis ; mais ils se conservaient dans la mémoire des autres, et dans l'aspect inchangé des choses. » (Ibidem, p. 21).

savoirs ou de connaissance qui sont en cause, et par conséquent avec les groupes dont il est question. Si l'exemple du souvenir retenu par Maurice Halbwachs est éclairant, il nous place en même temps dans le cadre particulier de la localisation d'un événement dans un système calendaire dont on cherche à retrouver les coordonnées spatio-temporelles³⁰⁵. Mais il est clair, en même temps, que l'on est amené à remettre en mémoire dans la vie courante bien des choses qui ne relèvent pas nécessairement de cette configuration, *e.g.* des gestes, des postures, des savoir-faire, des savoirs constitués, ou même des habitudes. Les modes de remémoration ne sont sans doute pas les mêmes selon qu'il s'agit de faire revenir en mémoire le souvenir ancien d'un événement familial, une poésie à réciter, un tour de main ou un geste à accomplir pour actionner un appareil mécanique ou réaliser une tâche par exemple³⁰⁶. En outre, comme l'ont montré les travaux sur les pratiques d'écriture domestiques, les individus sociaux peuvent, en fonction par exemple de leur plus ou moins grande dotation en capital scolaire et culturel, valoriser des dispositifs de remémoration différents (mémoire pratique, mémoire objectivée) pour se rappeler d'événements, d'actions passées ou à venir (Lahire, 1993b ; 2008). De la même façon, l'exemple du souvenir insiste sur les dimensions les plus conscientes de l'effort de mémoire auxquelles il ne se limite pas. Déplacer sur le terrain de questionnements sociologiques actuels, on pourrait dire qu'Halbwachs pose la question des conditions de la réactualisation ou de la mobilisation d'habitudes, de savoirs, dans les différents contextes de la pratique, du rôle des expériences passées et des cadres actuels de la pratique ou des catégories de perception dans cette « récupération » (mentale et procédurale, individuelle et collective) du passé. Sur ces aspects, les travaux d'Anne Marie Chartier sur la lecture permettent par exemple d'envisager un rôle joué par les catégories de perception dans la remémoration des pratiques (Chartier et *al.*, 1993). Elle montre que lorsque des enquêtés sont en position d'avoir à déclarer leurs pratiques de lecture, certaines d'entre elles ne leur reviennent pas en mémoire : soit parce leurs actes de lecture étaient trop émiettés pour être constitués en souvenir de lecture (la durée d'un acte ou d'un événement peut être une condition de sa mémorisation) ; soit parce que les conceptions dominantes de la lecture qui renvoie cette dernière au texte à lire empêchent le rappel de lectures qui, parce qu'elles sont transformées en pratiques, ne sont pas perçues comme des actes de lecture (manuel de montage, livre de cuisine, etc.) ; soit encore parce que des lectures jugées trop illégitimes peuvent être ignorées, notamment dans le cadre d'une relation d'enquête. Sur ces aspects, on mesure à quel point le programme de recherche amorcé par Maurice Halbwachs sur la mémoire peut présenter un intérêt méthodologique et épistémologique étant entendu qu'une bonne partie du travail d'investigation sociologique repose sur la capacité des enquêtés à mobiliser des souvenirs d'événements passés, de leurs pratiques ou de leurs actions, et repose sur les déclarations ou les mises en récit qu'ils peuvent en faire. À un

³⁰⁵ Ce qui au passage est un type de logique ou de raisonnement mnésique qui appartient typiquement aux formes sociales scripturales.

³⁰⁶ Indéniablement, la psychologie, notamment cognitive, s'est emparée de ces questions de mémoire au pluriel, mais tend à les analyser dans la perspective exclusive et désocialisée de procédures mentales.

autre niveau, les réflexions épistémologiques développées par Jean-Claude Passeron autour des inscriptions funéraires pendant l'Antiquité permettent de rappeler le rôle que peuvent jouer les objets dans la socialisation et les variations des formes de mémoire (Passeron, 1995). Pour illustrer le fait que le raisonnement sociologique n'est pas un raisonnement enfermé dans l'espace d'un corpus, Jean-Claude Passeron montre que les historiens travaillant sur des pierres tombales de l'Antiquité sont très vite confrontés au problème de la non-représentativité de ce corpus de pierres tombales qui, même exhaustif, est loin de rassembler l'ensemble des inscriptions funéraires possibles de l'Antiquité, notamment parce qu'une grande partie de ces inscriptions y étaient faites sur du bois et, par définition, ont disparu avec l'effet du temps. Outre le fait que le temps ne détruit pas au hasard, l'historien rencontre à travers les biais de son corpus la question de la différenciation sociale des usages, et de la distribution inégalement répartie entre les différents groupes sociaux des moyens de pérenniser, de conserver ou de transmettre des savoirs, des souvenirs, des événements dans la mesure où, dans le cas présent de l'Antiquité, la pierre était un matériau noble, réservé aux catégories sociales les plus dotées là où le bois servait les inscriptions funéraires du commun, et en particulier des catégories populaires. On pourrait dire qu'il en va un peu des inscriptions funéraires dans l'Antiquité comme du mobilier, des objets, des outils ou encore des biens patrimoniaux des familles de différentes classes sociales par lesquels elles peuvent contribuer à conserver et transmettre des témoignages du passé, des héritages plus ou moins anciens. Là où les familles de la bourgeoisie, par exemple, peuvent mettre en scène l'ancienneté, et donc l'importance, de la lignée par la mise en valeur et en scène de biens hérités (maisons, terrains, meubles, tableaux, portraits, bijoux, argenterie, bibliothèques, écrits, généalogie, etc.) ayant appartenu à de plus ou moins glorieux aïeux, témoins de la filiation et de la mémoire des ancêtres, les milieux populaires, qui ne peuvent se revendiquer de l'histoire, s'appuieront sans doute davantage sur les formes de remémoration plus évanescente de la culture orale et pratique, gestes, savoir-faire et anecdotes. De ce point de vue, les travaux anthropologiques de Jack Goody (1979) et la déclinaison sociologique qu'a pu en donner Bernard Lahire (2008) dans sa sociologie de l'écriture font voir combien les modes de remémoration et les formes prises par la mémoire sont étroitement liées aux types de technologies intellectuelles disponibles et mobilisées dans les différentes situations de la vie sociale, et en particulier à l'usage ou non de l'écriture qui permet d'opposer des formes de remémoration pratique ou incorporée d'autant plus fréquente que l'on regarde du côté des populations les moins scolarisées et à l'opposé des formes de remémoration objectivée. On peut ajouter que les travaux de la neurobiologie moderne sur la plasticité cérébrale témoignent des liens entre l'évolution des parties du cerveau associées au contrôle d'un geste et l'entraînement social de ce même geste, et inversement l'involution cérébrale qui vient avec l'abandon d'une pratique ou d'un savoir. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'un geste ou une habileté, pour prendre un autre exemple que le souvenir volontaire, a besoin d'être entraîné et répété régulièrement en différentes circonstances pour demeurer (re)mobilisable en situation. Il y a donc là des pistes de recherche qui me semblent tout à fait importantes pour les problèmes de socialisation

cognitive et qui mériteraient d'être poursuivies à partir d'entrées et d'approches différentes (école, famille, classes sociales, groupes professionnels, maladie mentale, etc.), par exemple autour des formes socialement différenciées de mémorisation et de remémoration mises en œuvre dans différentes situations sociales d'apprentissage, selon la nature des activités sociales en jeu et les « outils » à disposition des différents groupes sociaux.

4. Sociologie cognitive ou point de vue sur l'objet ?

Pour finir, il ne m'échappe pas que j'ai parlé à plusieurs reprises de « sociologie cognitive » pour qualifier certains intérêts ou certaines orientations de mon travail, et qu'il s'agit là d'un domaine de recherche déjà emprunté par d'autres chercheurs³⁰⁷ dont les conceptions du social ont d'ailleurs souvent bien peu à voir entre elles (et souvent avec les miennes en particulier). Je pense avoir par exemple démontré que ce que je pouvais ranger sous cette appellation avait peu de rapports (c'est un euphémisme) avec l'« économisme cognitif » (Clément, Kaufmann, 2001) de l'individualisme méthodologique ou avec les formes de cognitivisme dans lesquelles certains sociologues sont à la recherche d'invariants cognitifs. Je ne me retrouve pas non plus dans l'idée d'une sociologie cognitive intégrée (Ibidem) qui non seulement devrait conduire à admettre une vision « stratifiée » du réel impliquant « l'existence de couches de réalité qui ne soient pas d'emblée truffées de *social* » (Ibidem, p. 20), donc pour une part indépendantes des conditions sociales, mais qui supposerait en outre d'accepter de combiner entre elles des approches que tout oppose dans leur conception sur le fonctionnement du monde et du monde social en particulier. Adopter le point de vue selon lequel le cognitif est toujours social ne revient pas à nier ses conditions de possibilité biologiques ou autre. Si le biologiste pourrait sans doute affirmer que le cognitif est toujours biologique au sens où pour lui il suppose toujours le biologique (un cerveau, etc.), il appartient au sociologue de rappeler que le cognitif est aussi toujours social au sens où il n'a aucune existence en dehors du social. Bref, il appartient au sociologue de penser ces questions en sociologue, ce qui ne veut pas dire dans l'ignorance de ce que savent ou font les autres disciplines. Il me semble que le point de vue sociologique ne peut s'écarter, sans abdiquer son objet, de l'idée d'une intrication entre le social et le cognitif. La sociologie serait sinon conduite à stopper son raisonnement là où est censé commencer celui des autres disciplines, acceptant par là de réitérer les coupures entre la nature biologique et sociale de l'homme, entre l'individu et le collectif, l'intérieur et l'extérieur. Ce n'est pas en effet parce que tout dans l'homme n'est pas explicable par le social que le social n'est pas une dimension constitutive de sa totalité, qui façonne et travaille ses différentes dimensions ; et ce n'est pas parce que le sociologue n'est pas neurobiologiste par exemple, qu'il doit considérer que là où la neurobiologie commence le social s'arrête. C'est enfin et surtout sans compter avec le fait que, comme je l'ai argumenté dans cette synthèse, le cognitif est une dimension constitutive des formes de relations sociales qui, par définition, sont toujours plus et autre chose que la somme des réalités individuelles. S'intéresser aux

³⁰⁷ Deux collectifs récents, à plusieurs reprises cités dans cette synthèse, ont par exemple été publiés sur la question (Lahire, Roshental, 2008 ; Clément, Kaufmann, 2011).

phénomènes cognitifs ne peut donc consister pour le sociologue en un recentrement de son point de vue sur l'individu, même pensé comme individu socialisé ; non pas parce que l'individu ne serait pas du ressort de l'analyse sociologique (il l'est), mais parce que les logiques sociales, et donc les logiques cognitives qui en sont constitutives, n'opèrent pas à ce seul niveau et ne relèvent pas du seul domaine de « l'esprit ». Enfin, de mon point de vue, il ne saurait non plus être question d'œuvrer à l'élaboration d'un nouveau domaine de la sociologie (un de plus) ; il s'agit davantage d'un point de vue sur l'objet, c'est-à-dire d'une manière de faire de la sociologie, d'une posture d'analyse du social, d'une façon d'interroger les différentes réalités sociales (éducation, famille, travail, politique, santé, économique, etc.), bref de fouiller autrement le même monde, ses pratiques ou ses contextes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABELARD (2003). *Universitas Calamitatum*. Paris : éditions du Croquant
- AGULHON C., CONVERT B., GUGENHEIM F. ET JAKUBOWSKI S. (2012). *La professionnalisation: pour une université utile*. Paris : L'Harmattan.
- ARIÈS P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- AUTIN F. (2010). *Contexte situationnel et performance intellectuelle : l'impact de l'essentialisation de la réussite scolaire sur le fonctionnement cognitif*. Thèse de psychologie sociale. CERCA - Université de Poitiers.
- AURAS E., GEHIN J.-P. (2011). *La VAE à l'université: une approche monographique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- AYMARD M., GRIGNON C., SABBAN F. (1993). *Le temps de manger alimentation. Emploi du temps et rythmes sociaux*. Paris : éditions. de la Maison des sciences de l'Homme, Institut national de la recherche agronomique.
- BAKHTINE M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- BALZEAU A., GRIMAUD-HERVÉ D., DÉTROIT F., HOLLOWAY R.-L., COMBÈS B., PRIMA S., (2013). « First description of the Cro-Magnon 1 endocast and study of brain variation and evolution in anatomically modern *Homo sapiens* ». *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*. Vol. 25. N°1-2, pp. 1-18.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. (1979). *L'école primaire divise*. Paris : Maspéro.
- BAUDELOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R. (1981), *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris : PCM.
- BAUDELOT C., LECLERCQ F. (avec A. Chatard, B. Gobile, E. Satchkova) (2004). *Les effets de l'éducation*. Rapport à l'attention du Piref, Laboratoire de Sciences sociales. École normale supérieure.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. (2004). « École, la lutte de classes retrouvée. » In Pinto L., Sapiro G., Champagne P. (dir). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris : Fayard, pp. 187-209.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. (2007). « Une jeunesse en panne d'avenir ». In L. Arrondel, C. Baudelot, R. Establet, F. Étilé, D. Goux, M. Gurgand, A. Masson, É. Maurin, C. Nouveau. *Une jeunesse difficile : portrait économique et social de la jeunesse française*. Opuscules du CEPREMAP, CEPREMAP, pp. 25-57.

- BAUTIER É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Jean-Pierre Terrail. *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, pp. 105-122.
- BAUTIER É. (2006). « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école. » In M.-M Bertucci, V. Houdart-Merot (eds). *Situations de banlieues*. Paris : L'Harmattan-INRP.
- BAUTIER É. (2008). « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. » In Daniel Frandji, Philippe Vitale (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Paris : La Dispute, pp. 133-150.
- BAUTIER É. (2009). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires ». In GFEN. *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. Paris : La Dispute, pp. 229-250.
- BAUTIER É., RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- BEAUD S. (1995). *L'usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*. Thèse de doctorat en sociologie. EHESS.
- BEAUD S. (1997). « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires ». *Terrain*. N° 29, pp. 43-58.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- BEAUD S. (2002). *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale*. Paris : Fayard.
- BEAUD S. (2006). « La fac, c'est moins pire que je croyais ! Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui. » *Revue du MAUSS*. VOL°2. N°28, pp. 323-333.
- BEAUD S. (2008). « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne ». *Formation emploi*. N°101, pp. 149-165.
- BEAUD S., CONVERT B. (2010). « 30 % de boursiers en grande école... et après ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 183. N°3, pp. 4-13.
- BEAUD S. (2011). « Que reste-t-il de la jeunesse populaire? ». *Projet*. Vol. 320. N°1, pp. 64-70.
- BEAUVOIS J.-P. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.
- BECKER H.S., GEER B., HUGHES E.C., STRAUSS A.L. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press.
- BECKER S. H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

- BECKER S. H. (1997 [1952]). « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves ». In Jean-Claude Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 257-270.
- BERGE C., GASC J.-P. (2001). « Lucy Quand la bipédie devient humaine ». In Y. Coppens, P. Picq. *Aux origines de l'Humanité*. Tome II. Paris : Fayard.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- BERNARD R. (1972). *Ecole, culture et langue française. Éléments pour une approche sociologique*, Paris : Téma éditions.
- BERNARD R. (1984). « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire. » *Les dossiers de l'éducation*. N°5, pp. 17-22.
- BERNARD R. (mai 1988). « Pour une sociologie de l'écriture. » *Actes de la table ronde de Lyon « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives. »*. *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*. Numéro spécial. Université Lumière Lyon 2, pp. 97-106.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- BERNSTEIN B. (1992). « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique ». *Critiques Sociales*. N°3-4.
- BERNSTEIN B. (2007 [1975]). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles ». In Jérôme Deauvieau, Jean-Pierre Terrail (coord.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- BERNSTEIN B. (2007b). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Québec : Presses de l'université Laval.
- BERTHELOT J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERTRAND J. (2012). *La fabrique des footballeurs*. Paris : La Dispute.
- BESSIN M. (1996). « L'enquête sociologique sur les catégories d'âge : une approche en termes d'ajustements et de repères temporels du cours de vie ». *Séminaire du GRS (CNRS-Lyon 2)*, ronéoté.
- BISSERET N. (1974). *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- BODIN R. (juillet 2009). *L'abandon en première année de Licence à l'université de Poitiers*. Rapport final. Université de Poitiers.
- BODIN R., MILLET M. (2011). « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*. Vol. 2. N°3, pp. 225-242.
- BONNÉRY S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

- BONNÉRY S. (2011). « D’hier à aujourd’hui, les enjeux d’une sociologie de la pédagogie. » *Savoir / agir* « Les inégalités devant l’éducation. » N°17, pp. 11-20.
- BORDET J. (1998). *Les « jeunes de la cité »*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOUDON R. (1973). *L’inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- BOUDON R. (1979), *La logique du social*. Paris : Hachette.
- BOURDIEU P. (1962). « Les sous prolétaires algériens ». *Les temps modernes*. Vol. 199, pp. 1030–1051.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (2007 [1967]). « Systèmes d’enseignement et systèmes de pensée. » In Jérôme Deauvieau, Jean-Pierre Terrail (coord.). *Les sociologues, l’école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, pp. 17-42.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., de SAINT MARTIN M. (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris : Mouton.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. de (1975). « Les catégories de l’entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, N°3, pp. 68-93.
- BOURDIEU P. (1977). *Algérie 60*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, N°1, pp. 3-6.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). « Le mort saisit le vif. Les relations entre l’histoire réifiée et l’histoire incorporée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 32, N° 32-33, pp. 3-14.
- BOURDIEU P. (1982). *Ce que parler veut dire: l’économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1986). « Habitus, code et codification ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°63, pp. 40-44.
- BOURDIEU P. (1986). « L’illusion biographique. » *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°62/63, pp. 69-72.
- BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. de (1987). « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°69.
- BOURDIEU P. (1989). *La noblesse d’État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.

- BOURDIEU P., WACQUANT L.J. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. (1993). « À propos de la famille comme catégorie réalisée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, n°1, pp. 32-36.
- BOURDIEU P., CHARTIER R. (1993). « La lecture, une pratique culturelle ». In Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot et Rivages, pp. 265-292.
- BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette/CNDP.
- BRESSOUX P., PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- BROCCOLICHI S. (1998). « Les interruptions précoces d'études. », *Les dossiers d'éducation et formation*. N°101.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'état, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- BRUCY G. (2011). « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction. » In Mathias Millet, Gilles Moreau (dir.). *La société des diplômes*. Paris : La Dispute, pp. 23-36.
- BRUCY G., MAILLARD F., MOREAU G. (2013). *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BRONNER G. (2010). « Cerveau et socialisation. Quelques éléments de discussion ». *Revue française de sociologie*. Vol. 51. N°4, pp. 645-666.
- BRUNER J. S. (1991 [1983]). *Savoir faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRUNET M. (2006). *D'Abel à Toumaï. Nomade, chercheur d'os*. Paris : Odile Jacob.
- CABANEL P. (2002). *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen, XIXe-XXe siècles*. Paris : Belin.
- CABANEL P. (2011). « Le Certificat d'études et le génie de l'école républicaine. ». In Mathias Millet, Gilles Moreau (dir.). *La société des diplômes*. Paris : La Dispute, pp. 99-112.
- CACOUAULT M., OEUVRARD F. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- CAMUS A. (2013). *Sociologie du baccalauréat technologique*. Mémoire de Master 1 sociologie sous la direction de Fanny Renard. Université de Poitiers.
- CAMY J. (1979). « La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXe siècle ». In G. VINCENT, H. WALDEYER, J. CAMY, A. BATTEGAY, J. BONNIEL. *Études sur la socialisation scolaire*. Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

- CANGUILHEM G. (2009 [1966]), *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- CASTEL R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CASTEL R., HAROCHE C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.
- CARSON J. (2007). *The measure of merit : Talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*. Princeton : Princeton University Press.
- CARTIER M., COUTANT I., MASCLET O., SIBLOT Y. (2008). *La France des « petits-moyens ». Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*. Paris : La Découverte.
- CERTEAU M. de (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil/Points.
- CHAMBOREDON J.-C. (1971). « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet ». *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*. XIV, pp. 295-335.
- CHANGEUX J.-P. (2011). « Le cerveau et la complexité. » In Jean-François Dortier (dir.). *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*. Paris : Sciences humaines éditions, pp. 93-101.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CHARTIER A.-M., DEBAYLE J., JACHIMOWICZ M.-P. (1993). « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM ». In Emmanuel Fraisse (dir.). *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARTIER R., JULIA D., COMPERE M.-M. (1976). *L'éducation en France du 16e au 18e siècle*. Paris : société d'édition d'enseignement supérieur.
- CHARTIER R. (1987). *Les usages de l'imprimé : (XVe-XIXe siècle)*. Paris : Fayard.
- CHARTIER R., MARTIN H.-J. (1989), *Histoire de l'édition française. Le livre conquérant : du Moyen-Age au milieu du XVIIème siècle*. Paris : Fayard.
- CHARTIER R. (1992). *L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVE et XVIIIe siècle*. Aix-en-Provence : Alinéa.
- CHATARD A., MUGNY G., QUIAMZADE A. (juin 2005). « Formation universitaire et attitudes sociopolitiques des étudiants dans les anciens pays communistes : l'hypothèse de socialisation ». In *Actes du colloque bi-disciplinaire international « Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. »* organisé par le Laboratoire SACO (Savoirs,

Cognition et rapports sociaux, EA 3815), Réseau n°4 « sociologie de l'éducation et de la formation » de l'AFS (Association Française de Sociologie), Université de Poitiers.

CHAUVEL L. (1998). « Classes et générations. L'insuffisance des hypothèses de la théorie de la fin des classes sociales ». *Actuel Marx*. N°26, pp. 37-52.

CICOUREL A.V. (1979), *La sociologie cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.

CICOUREL A.V. (1985). « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°60, pp. 70-89.

CLEMENT F., KAUFMANN L. (dir.) (2011). *La sociologie cognitive*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

CLEMENT F., KAUFMANN L. (2011b). « L'esprit des sociétés. Bilan et perspectives en sociologie cognitive. » In *La sociologie cognitive*. Paris : Maison des sciences de l'homme, pp. 7-40.

CLEMENT F., KAUFMANN L. (2011c). « Ouvertures. Vers une sociologie cognitive intégrée. » In *La sociologie cognitive*. Paris : Maison des sciences de l'homme, pp. 355-368.

COMPÈRE M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Gallimard/Julliard.

CONEIN B., DODIER N. ET THEVENOT L. (1993). « Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire ». *Raisons pratiques*, N°4.

CONVERT B., PINET M. (1993). *La carrière étudiante*. École Centrale de Lille.

CONVERT B. (2003). « Des hiérarchies maintenues ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°4, pp. 61-73.

CONVERT B. (2010). « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°3, pp. 14-31.

COULON A. (1995). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica.

COUTANT I. (2005). *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*. Paris : La Découverte.

CROIZET J.-C., DESERT M., DUTREVIS M., LEYENS J.-P. (2003). « L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles. » *Revue Internationale de Psychologie Sociale/International Review of Social Psychology*. N°16, pp. 97-124.

CROIZET J.-C., LEYENS J.P (coord.) (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

CROIZET J.-C., NEUVILLE E. (2004). « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite ». In Marie-Christine Toczek, Delphine Martinot (dir.). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin, pp. 55-82.

- CROIZET J.-C. (2011). « Les préjugés sur la réussite et l'échec. » In G. Chapelle, E. Bourgeois (coord.), *Apprendre et faire apprendre* (2e édition). Paris : Presses universitaires de France, pp. 197-209.
- CROIZET J.-C., MILLET M. (2012). « Social Class and Test Performance : From Stereotype Threat to Symbolic Violence and Vice Versa. » In M. Inzlicht & T. Schmader, (Eds.). *Stereotype threat: Theory, Process and Application*. New York: Oxford University Press, pp. 188-220.
- DARMON M. (2001). « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés et représentations*. N°11, pp. 515-538.
- DARMON M. (2010). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- DARMON M. (2010b). « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile ». *Agora débats/jeunesses*. Vol. 56. N°3, pp. 49-62.
- DARMON M. (2012). « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires ». *Sociétés contemporaines*. Vol. 86. N°2, pp. 5-29.
- DEAUVIEAU J., TERRAIL J.-P. (coord.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- DEAUVIEAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- DÉCHAUX J.-H. (2010a). « Un « tournant cognitiviste » en sociologie ? Contributions et débats. » *Revue française de sociologie*. Vol. 51. N°4, pp. 641-644.
- DÉCHAUX J.-H. (2010b). « Agir en situation : effets de disposition et effets de cadrage. » *Revue française de sociologie*. Vol. 51. N°4, pp. 721-747.
- DELBOS G. (1983). « Savoir du sel, sel du savoir ». *Terrain*. N°1.
- DELBOS G., JORION P. (2009 [1984]). *La Transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- DELOISON Y. (2002). « Le pied, témoin de l'hominisation ». In Préface de Jean Bénichou, Marc Libotte, *Le livre du pied et de la marche*. Paris : Odile Jacob, pp. 11-34.
- DELOISON Y. (2009). « Le squelette et la bipédie. Une clé pour comprendre l'origine de l'homme : le pied. » *Rhumatologie pratique*. N°266. Cahier 2, pp. 14-17.
- DEMAILLY L. (2006). « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique ». In Maryse Bresson. *La psychologisation de l'intervention sociale*. Paris : L'Harmattan.
- DESGROPPES N. (1997). « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section ». *Revue française de pédagogie*. N°119, pp. 27-38.
- DÉTIENNE M., VERNANT J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.

DÉTIENNE M. (1992). *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.

DOUAT É. (2007). « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 ». *Déviance et société*. Vol. 31. N°2, pp. 149-171.

DOUAT É. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.

DOUAT É., GLASMAN D. (2011 [2004]), « Qu'est-ce que la déscolarisation ». In Dominique Glasman, Françoise Ouevrard (dir.). *La déscolarisation*. Paris, La Dispute, pp. 11-81.

DOUAT É. (2012). « Ouvrir ou protéger le collège : de quelques paradoxes des collèges de secteurs populaires dans les années 2000 ». *Sociologies pratiques*. Vol.° 25. N°2, pp. 35-46.

DOUGLAS M. (2004 [1986]). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.

DREUX-PALASSY B. (2002). *Le paradigme adaptationniste. Réflexions épistémologiques sur les modèles de l'adaptation biologique appliquée à l'anthropologie*. Mémoire présenté dans le cadre du Certificat international d'écologie humaine (CIEH). Université de Pau et des pays de l'Adour.

DUBET F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.

DUBET F., DURU-BELLAT M. ET VERETOUT A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

DURKHEIM É., MAUSS M. (1901). « De quelques formes primitives de classification: contribution à l'étude des représentations collectives ». *L'Année sociologique* (1896/1897-1924/1925). Vol. 6, pp. 1-72.

DURKHEIM É. (1990 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.

DURKHEIM É. (1975). *Textes. Éléments d'une théorie sociale*. Paris : Minuit.

DURKHEIM É. (1988 [1894]). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.

DURKHEIM É. (1991 [1912]). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Le livre de poche.

DURKHEIM É. (1999 [1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

DURKHEIM É. (2007 [1893]). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.

DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

ECKERT H., MORA V. (2008). « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes ». *Travail et Emploi*. N° 113, 2008, p. 31- 46.

- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Pocket.
- ELIAS N. (1975). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy.
- ÉLIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- ÉLIAS N. (2010). *Au-delà de Freud*. Paris : La Découverte.
- ERLICH V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation* Paris : Armand Colin.
- ERLICH V., FRICKEY A., HERAUX P., PRIMON J-L. (2000). *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers du Ministère de l'éducation nationale. Direction de la programmation et du développement, 231 pages.
- ERNAUX A. (1984). *Les armoires vides*. Paris : Gallimard.
- ESTERLE-HEDIBEL M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Lille : PU du Septentrion.
- FABIANI J.-L. (1995). « Lire en prison. Une enquête en chantier ». *Enquête*. N°1.
- FABRE D. (1993). « Le livre et sa magie ». In Roger Chartier. *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot.
- FASSIN É. (2011). « Football, un racisme sans racistes ». *Libération*. Consulté le 29/10/2012 sur www.liberation.fr/societe/01012336176-football-un-racisme-sans-racistes
- FAURE S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- FAURE S. (2001). *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- FAURE S., GARCIA M.-C. (2003). « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique ». *Revue française de pédagogie*. N°144, pp. 85-94.
- FAURE S., GARCIA M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris: La Dispute.
- FAURE S., SOULIE C., MILLET M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* Rapport d'enquête, Université Lumière Lyon, Université de Paris 8, 136 pages.
- FAURE S., SOULIE C. (2006). « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°4, pp. 61-74.
- FAURE S., MILLET M., SOULIE C. (2008). « Visions et divisions à l'Université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? ». *Recherche et formation*. N°57, pp. 79-87.
- FAURE-GUICHARD C., FOURNIER P. (2001). « L'intérim, creuset de main-d'œuvre permanente ? » *Genèse*. N°42, pp. 26-46.

- FELOUZIS G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- FIJALKOW Y., SOULIÉ C. (1998). *Les étudiants en sociologie à l'Université de Rouen. Premier aperçu 1990-1998*. Rapport du Groupe de Recherche Innovations et Sociétés. Département de sociologie. Université de Rouen.
- FIJALKOW Y., SOULIÉ C. (1998). « Enseigner la sociologie à l'université aujourd'hui, à qui et comment ? ». *Cellule GRIS* (Revue du département de sociologie de Rouen, pp. 29 à 47.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes*. Paris : INRP-Institut national de recherche pédagogique.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses universitaires de France.
- FOUCAULT M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- FRAENKEL B. (1993). « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture ». In *Les Entretiens Nathan, Acte 1 Lecture*. Paris : Nathan.
- FREIDSON E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- FRICKEY A., PRIMON J.-L. (2002). « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université : La construction sociale des savoirs étudiants ». *Sociétés contemporaines*. N°48, pp. 63-85.
- GADEA C., SOULIÉ C. (2000). « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000). » *Genèses*. N°39.
- GALLAND O. (dir.) (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses universitaires de France.
- GALLAND O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- GARCIA S. (2013). *À l'école de la dyslexie*. Paris : La Découverte.
- GASPARINI R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset/Le Monde.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1993). « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L' « arriération », de l'asile à l'institution scolaire ». *Sociétés contemporaines*. N°13, pp. 179-190.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2001). *La débilité légère. Une construction idéologique*. Paris, CNRS éditions.
- GAXIE D. (1978). *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris : Seuil.
- GAXIE D. (2007). « Cognition, « auto-habilitation » et pouvoirs des citoyens. ». *Revue française de science politique*. Vol 57, N°6, pp. 737-757.

- GLASMAN D. (1999). *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*. Toulouse : SEDRAP Université.
- GLASMAN D., OEUVRARD F. (2011 [2004]). *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- GOBLOT É. (2010 [1925]). *La barrière et le niveau: étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- GOFFMAN E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E (1989). « Réplique à Denzin et Keller ». In Robert Castel, Isaac Joseph (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1991), *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- GOODY J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- GOYET F. (1996). *Le sublime du « lieu commun »: l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*. Paris : Honoré Champion.
- GRENIER J.-Y., GRIGNON C. ET MENER P.-M. (2001). *Le modèle et le récit*. Paris : Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- GRIGNON C. (1968). « L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale ». *Revue française de sociologie*. Vol. 9. N°1, pp. 218-226.
- GRIGNON C., PASSERON J.C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard.
- GRIGNON C. (dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : Presses universitaires de France.
- GRIGNON C. (2002). « Comment peut-on être sociologue ? » *Revue européenne des sciences sociales*. Tome XL. N°123, pp. 181-225.
- GRIGNON C. (2008). « L'esprit scientifique et l'esprit de système ». *Revue européenne des sciences sociales*,. Vol. XLVI. N°3, pp. 11-33.
- GRIGNON C., KORDON C. (2009). *Sciences de l'homme et sciences de la nature. Essais d'épistémologie comparée*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- GROUPE DE RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION, *Rapport d'activité 1987-1991*, juin 1991.
- GRUEL L., GALLAND O., HOUZEL G. (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GURVITCH G. (1966). *Les cadres sociaux de la connaissance*. Paris : Presses universitaires de France.

- HALBWACHS M. (1994 [1925]). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- HALL Edward T. (1979). *Au delà de la culture*, Paris. Seuil.
- HARLE I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- HAVELOCK Éric A. (1981). *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*. Paris : Maspéro.
- HEDIBEL M. (2003). « Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose. Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels ». *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F., THIN D. (2009). *Un temps de détour. Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*. Rapport pour l'association régionale Rhône Alpes des Céméa. INRP. GRS. Université Lyon 2.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- HOGGART R. (1991). *Trente-trois Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris : Gallimard / Le Seuil.
- HUGREE C. (2010). « « Le CAPES ou rien ? Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol.°183. N°3, pp. 72-85.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F. (1984). « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats : l'exemple du " travail autonome " au deuxième cycle long ». *Études de linguistique appliquée*. Vol. 54, pp. 69-97.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- JOHSUA S., LAHIRE B. (1999). « Pour une didactique sociologique. » *Éducation et Sociétés*. N°4, pp. 29-56.
- JOHSUA S. (avril 2004). « Les conditions de réussite scolaire des enfants de familles défavorisées. » Communication à la table ronde du colloque « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France. », CERC, CNAF, DEP, DRESS, Carré des Sciences.
- JOSEPH I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- JULIEN M.-P., ROSSELIN C. (2005). *La culture matérielle*. Paris : La Découverte.
- KAKPO S., RAYOU P. (2010). « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. » *Éducation et didactique*. Vol. 4. N°2, pp. 7-24.
- KELLERHALS J., MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève : Delachaux et Niestlé.

- KHERROUBI M., PLAISANCE É. (2000). *Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France*. In Agnès Van Zanten (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2004), « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*. Vol. 146. N°1, pp. 115-190.
- KHERROUBI M., MILLET M., THIN D. (2005). *Classes relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : CNFE-PJJ.
- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.
- LABOV W. (1993). « Peut-on combattre l'illettrisme. Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°100, p. 37-50.
- LAHIRE B. (1990). « Sociologie des pratiques d'écriture, contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier ». *Ethnologie française*. N°3, pp. 262-273.
- LAHIRE B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1993b). *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*. Habilitation à diriger des recherches (coordination de Guy Vincent). Université Lumière Lyon 2, 133 pages.
- LAHIRE B. (1993c). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- LAHIRE (1993d). « Le "Programme de recherches" d'Émile Durkheim dans *Éducation et sociologie* : un exemple actuel de réalisation ». In *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan, pp. 54-63.
- LAHIRE B. (1994). « Les raisons de l'improbable, les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire ». In Guy Vincent (dir.). *L'école prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.
- LAHIRE B. (éds.), MILLET M., PARDELL E. (collab.) (1997). *Les manières d'étudier: enquête 1994*. Paris : La documentation française.
- LAHIRE B. (1998). « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse ». *Diversité Ville-école-intégration*, n°114.
- LAHIRE B. (1998b). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE B. (1999). « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs ». *Éducation et Sociétés*. N°4, pp. 15-28.

- LAHIRE B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2002b). « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral ». *Sociétés contemporaines*. Vol. 48, N°4.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances cultures et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- LAHIRE B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE B. (2008b). « La forme scolaire dans tous ses états. » *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*. Vol. 30. N°2, pp 229-258.
- LAHIRE B., ROSENTAL C. (dir.) (2008c). *La cognition au prisme des sciences sociales*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- LAHIRE B. (2011). « Les cadres sociaux de la cognition ». In Fabrice Clément, Laurence Kaufmann (dir.). *La sociologie cognitive*. Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 137-160.
- LAHIRE B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- LANDES (D.-S.). (1987). *L'heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne*. Paris : Gallimard.
- LATOUR B. (1994). « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité ». *Sociologie du travail*. Vol. 36. N°4, pp. 587-907.
- LE GALLES P. (1995). « Les étudiants et leurs familles : entre dépendance et autonomie négociée, un idéal de cadre ». In Olivier Galland (dir.) (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses universitaires de France.
- LE GOFF J. (1977). *Pour un autre Moyen-Age*. Paris : Gallimard.
- LENOIR R. (2003). *Généalogie de la morale familiale*. Paris : Seuil.
- LEPOUTRE D. (2001). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- LESNARD L. (2009). *La famille désarticulée. Les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- LEYENS J.-P., SCAILLET N. (2012). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga.
- LIGNIER W. (2010). « L'intelligence investie par les familles. ». *Sociétés contemporaines*. N°3, pp. 97-119.
- LIGNIER W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence*. Paris : La Découverte.

- ORANGE S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- MAILLARD A. (2004). Préface ». In Edward P. Thompson. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris : La fabrique éditions.
- MAILLARD F. (2008). *Des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MANNHEIM K. (1929). *Idéologie et utopie. Une introduction à la sociologie de la connaissance*. Université du Québec : édition numérique Les classiques des sciences sociales.
- MARKUS, H.R., KITAYAMA S. (2003). « Models of agency : Sociocultural diversity in the construction of action. » In V. Murphy-Berman, J. Berman (éds.). *Cross-cultural differences in perspectives on the self: Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 49). Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp. 1-57.
- MARX K. (2007 [1859]). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Edition numérique Les classiques des sciences sociales réalisée à partir de l'ouvrage traduit de l'allemand par Maurice Husson et Gilbert Badia. Paris : Éditions sociales, 1972.
- MAUGER G. (1998). « La reproduction des milieux populaires en crise ». *V.E.I.-Enjeux*. N°113, pp. 6-16.
- MAUGER G. (2001). « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes ». *Regards sociologiques*. N°21, pp. 79-86.
- MAUSS M. (1936). « Les techniques du corps ». In *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- MAZAUD C. (2010a). « Croisement d'échelles : la famille, la localité et le groupe professionnel ». *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*. N°11.
- MAZAUD C. (2010b). « Le rôle du capital d'autochtonie dans la transmission d'entreprises artisanales en zone rurale ». *Regards sociologiques*. N°40.
- MUKERJI C. (2008). « Sociologie et cognition collective. » In Bernard Lahire, Claude Rosental (dir.). *La cognition au prisme des sciences sociales*. Paris : éditions des archives contemporaines, pp. 213-231.
- MICHON S. (2008). « Les effets des contextes d'études sur la politisation ». *Revue française de pédagogie*. n°163, p. 63-75
- MILLET M. (1992). *Des pratiques d'écriture quotidiennes*. Mémoire de maîtrise de sociologie, sous la direction de Bernard Lahire et Guy Vincent, Université Lumière Lyon 2, 141 pages.
- MILLET M. (1993). *Les écritures du quotidien domestique. Analyse des rapports socialement différenciés aux formes de la culture écrite*. Mémoire pour le Diplôme d'études approfondies (DEA) de sciences sociales, sous la direction de Guy Vincent, Université Lumière Lyon 2, 225 pages.

MILLET M. (1999a). « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie ». *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. N°4, pp. 57-74.

MILLET M. (1999b). « Deux figures de la copie étudiante : notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins ». In Christine Barré-De-Miniac (éds). *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP, pp. 177-194.

MILLET M. (2000). *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*. Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Guy Vincent, Université Lumière Lyon 2, 688 pages.

MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET M., THIN D. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires de collégiens de familles populaires ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. Vol. 36, N°1, pp. 109-129.

MILLET M., THIN D. (2003b). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 149, n°4, pp. 32-41.

MILLET M., THIN D. (2005). « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité ». *Lien social et Politiques – RIAC*. N°54, pp. 153-162.

MILLET M., THIN D. (2006). « Ruptures scolaires et conflits de normes ». *Nouveaux Regards. Morale, école et société*. N°32, pp. 12-16.

MILLET M., THIN D. (2007a). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, N°3.

MILLET M., THIN D. (2007b). « École, jeunes de milieux populaires, et groupes de pairs ». In Marwan Mohammed, Laurent Mucchielli (dir.). *Les bandes de jeunes, des blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte, pp. 145-165.

MILLET M. (2010). « La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires ». In Yvonne Neyrat (éds). *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*. Paris : L'Harmattan, pp. 13-26.

MILLET M., MOREAU G. (eds) (juillet 2010). *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et art, année 2008*. Rapport d'enquête pour le Conseil d'UFR SHA. GRESCO, Université de Poitiers.

MILLET M., MOREAU G. (dir.) (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.

- MILLET M., THIN D. (2011 [2007]). « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles ». In Serge Paugam, *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- MILLET M., THIN D. (2011-[2004]). « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique ». In Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, pp. 281-294.
- MILLET M., THIN D. (2012-[2003]). « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *Diversité-VEI*, Hors série N°14, « Le décrochage scolaire. Des processus aux parcours », pp. 138-150.
- MILLET M., THIN D. (2012). « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais ». *Sociétés contemporaines*. N°86, pp. 59-83.
- MILLET M., THIN D. (2012-[2005]). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- MILLET M., CROIZET J.-C. (avril 2013). *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*. Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007 « Education, Egalité d'accès aux Savoirs ». GRESCO (EA 3815), CERCA (UMR 7295), 207 pages.
- MISCHI J., RENAHY N. (2008). « Pour une sociologie politique des mondes ruraux ». *Politix*. Vol. 83. N°3, pp. 9-21.
- MOLINARI J.-P. (1992). *Les Etudiants*. Paris : éditions de l'Atelier.
- MOLINARI J.-P. (1993). « L'unité d'une mosaïque? ». In Emmanuel Fraisse (dir). *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 19-32.
- MONTEIL J.M., HUGUET P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MONTMASSON-MICHEL F. (2011). *Les langages de l'école maternelle. Une approche sociologie de la question langagière à l'école de la petite enfance*, Mémoire de Master 2 sociologie, sous la direction de Mathias Millet, Université de Poitiers.
- MONZÉE J. (dir.) (2009). *Ce que le cerveau a dans la tête. Perceptions, apparences et personnalité*. Paris : Liber
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2003b). « Jeunesse et travail: le paradoxe des apprentis (France) ». *Communication présentée aux « premières rencontre jeunes & sociétés en Europe et autour de la Méditerranée »*, Marseille, 22-23-14 octobre.
- MOREAU G. (2005). « Jeunesse et travail: le paradoxe des apprentis ». *Formation emploi*. N°89, pp. 35-46.

- MOREAU G. (2006). *La formation professionnelle initiale et son public*. Mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches (coordination de Stéphane Beaud). Université de Nantes, 188 pages.
- MOREAU G. (2006b). « La scolarisation de l'apprentissage salarié ». *Les Temps modernes*. N°637-638-639.
- MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*. Vol.°101. N°1, pp. 119-133.
- MOREL S. (2008). « Des problèmes scolaires aux difficultés psychologiques. Reformulations d'une déviance ». In Gérard Mauger, José Luis Moreno Pastaña, Marta Roca i Escoda (coord.). *Normes, déviances, insertions*. Genève et Zurich : Seismo, pp. 87-113.
- MOREL S. (2010). *L'échec scolaire en France (1960-2010)*. *Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS.
- MUCCHIELLI L. (1998). *La découverte du social. Naissance de la sociologie en France*. Paris : La découverte.
- MUCCHIELLI L. (2004). *Mythes et histoire des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- MUEL Francine (1975). « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°1, pp. 60-74.
- NICHOLLS J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. » *Psychological Review*, N°91, pp. 328-346.
- OEUVRARD F. (1979). « Démocratisation ou élimination différée? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30. N°1, pp. 87-97.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- PANOFSKY E. (1986 [1967]). *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris : Minuit.
- PASSERON J.-C. (1982). « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ». *Revue française de sociologie*. Vol. 23. N°4, pp. 551-584.
- PASSERON J.-C. (1990). « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. » *Revue française de sociologie*. N°31-1, pp. 3-22.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PASSERON J.-C. (1995). « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales ». *Enquête*. Éditions Parenthèses, N°1, pp. 13-42.
- PASSERON J.-C. (2003). « Mort d'un ami, disparition d'un penseur ». In P. Encrevé, R.-M. Lagrave. *Travailler avec Bourdieu*. Paris : Flammarion, pp. 17-90.

- PAUGAM S. (2000). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- PETITAT A. (1999). *Production de l'école, production de la société*. Genève : Droz.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1978). « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°24, p. 23-49.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Les éditions ouvrières.
- PINTO V. (2010). « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol.°183. N°3, pp. 58-71.
- PLAUT V.C., & MARKUS H.R. (2005). « The 'Inside' story: A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. » In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford, pp. 457-488.
- POLIAK C. (2011). « Diplômes tardifs et titres honorifiques ». In Mathias Millet, Gilles Moreau. *La société des diplômes*. Paris : La Dispute.
- POULLAOUET T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : Dispute.
- POULLAOUET T. (2011). « L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire. » In Mathias Millet, Gilles Moreau (dir.). *La société des diplômes*. Paris : La Dispute, pp. 37-49.
- PROST A. (1968). *L'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin.
- PROST A. (2004 [1981]). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.
- RAFFELE C. (2011). *La construction scolaire du « handicap mental ». Les ULIS comme cas particulier d'assignation scolaire à l'« anormalité »*. Mémoire de Master 2 sociologie, sous la direction de Mathias Millet, Université de Poitiers.
- RAYOU P. (dir.) (2010). *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RENAHY N. (2010). « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion ». *Regards sociologiques*. N°40, pp. 9-26.
- RENARD F. (2011). *Les lycéens et la lecture: entre habitudes et sollicitations*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- RETIERE J.-N. (2003). « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire ». *Politix*. Vol. 16. N°63, pp. 121-143.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.

- ROCHEX J.-Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. Vol. 23. N°2, pp. 339–356.
- ROPE F., TANGUY L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SMEDING A. (2009). *Stéréotypes de genre chez les élèves ingénieurs : Effets sur les performances cognitives (raisonnement fluide) et étude de leur modulation*. Thèse de doctorat de psychologie sociale expérimentale sous la direction d'Isabelle Régner et Denis Hilton. Université de Toulouse, 171 pages.
- SOULIÉ C. (2002), « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie ». *Sociétés contemporaines*. Vol. 48, N°4, pp. 11-39.
- SVENBRO J. (1988). *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*. Paris : La Découverte.
- TANGUY L. (1983). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France ». *Revue française de sociologie*. Vol. XXIV, pp. 227–254.
- TANGUY L. (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. » *Revue française de pédagogie*. N°131, pp. 97-127.
- TARDIEU C. (2012). *Comment nous sommes devenus bipède*. Paris : Odile Jacob.
- TEILLET G. (2013). *Des mineurs face à la justice pénale : une approche sociohistorique et ethnographique d'une relation de contrainte judiciaire*. Mémoire de Master 2 sociologie sous la direction de Mathias Millet. Université de Poitiers.
- TERRAIL J.-P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- TESTANIERE J. (1967). « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré ». *Revue française de sociologie*. N°8, pp. 17-33.
- TESTU F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris : Masson.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- THIN D. (éds), FAURE S., BOURGADE L. (collab.) (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport pour la Fondation de France et le Centre Michel Delay. Université Lyon 2 : Groupe de recherche sur la socialisation, 125 pages.
- THIN D. (2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires ». *Revue française de pédagogie*. N°139, pp. 21-30.

- THIN D. (2005). « Les familles populaires sous l’emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation ». *Carnets de bord*. Vol. 10, pp. 67-78.
- THIN D. (2009). « Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l’épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*. N°4, pp. 70-76.
- THIN (2010). *Milieus populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*. Habilitation à diriger des recherches (coordination de Bernard Lahire). Université Lumière Lyon 2, 175 pages.
- THOMPSON P. Edward. (2004). *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris : La fabrique éditions, 2004.
- VAQUÉRO S. (2012). *Se faire plaisir en cours. Effets scolaires et sociaux d’une rhétorique professionnalisante dans le cadre de la réforme des lycées*. Mémoire de Master 2 sociologie sous la direction de Mathias Millet. Université de Poitiers.
- VAN ZANTEN A. (2001), *L’école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VERGER J. (dir.). (1986). *Histoire des universités en France*. Paris : Privat.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de sociologie, Lille/Paris, H. Champion.
- VIDAL C., BENOIT-BROWAEYS D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.
- VIDAL C., GILGENKRANTZ S. (2005). « Cerveau, sexe et préjugés. » *M/S : médecine sciences*. Vol. 21. N°12, pp. 1112-1113.
- VIDAL C., (2006). *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents*. Paris : Le pommier.
- VIDAL C., (2007). *Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?* Paris : Le pommier.
- VINCENT G. (1980). *L’école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (mai 1984). « Sociologie de la scolarisation et sociologie de la socialisation. » *Cahier du GRS*. N°2, pp. 57-66.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994). « Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire ». In Guy Vincent (dir.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 11-48.
- VINCENT G. (dir.). (1994). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VYGOTSKI Lev S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales.
- WEBER F. (2009 [1989]). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*. Paris : éditions de l’Ecole des hautes études en sciences sociales.

- WEBER M. (1992 [1965]). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon-Pocket.
- WEBER M. (1995 [1921]). *Économie et société: les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.
- WILLIS P. (1978). « L'école des ouvriers ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°24, pp.. 50-61.
- WILLIS P. (2011 [1970]). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.
- WORF B.-Lee (1969). *Linguistique et anthropologie*. Paris : Denoël.
- YOUNG M.F.D. (1997). « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance ». In Jean-Claude Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boek (« Curricula and the Social Organization of Knowledge ». In R. Brown, ed., *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock, 1973, p.339-362).
- ZEPHIR S. (2007). *Des différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une Zone d'Education Prioritaire : les effets paradoxaux d'une action positive*. Thèse de sociologie. Université de Nice-Sophia Antipolis.
- ZOLELIO E. (2012). *Chirurgiens au féminin. Des femmes dans un métier d'hommes*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ANNEXE

CURRICULUM VITAE

Mathias Millet

Dossier d'Habilitation à diriger des recherches

Université de Poitiers

Décembre 2013

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Etat civil

Mathias MILLET

Né le 20 mai 1969 à Tassin-la-Demi-Lune (69) - France

Français, Pacsé, deux enfants

Lieu dit Troupeau, 86700 Ceaux-en-Couhé

Tél. : 05 49 01 46 54 / 06 79 07 37 46

Courriel : mathias.millet@univ-poitiers.fr

Fonctions actuelles

Maître de conférences en sociologie à l'Université de Poitiers

Chercheur au GRESCO (EA 3815), Université de Poitiers

Membre associé du Centre Max Weber (UMR5283), CNRS - Université Lyon 2 – ENS LSH

Principales responsabilités

Responsable du département de sociologie

Co-responsable du Master Sciences humaines pour l'éducation (SHE)

Membre du Conseil d'UFR

Membre du Conseil scientifique de l'UFR SHA de Poitiers

Membre du comité d'orientation de la Revue *Diversité – Ville, école, intégration*

Parcours universitaire

2000 : Doctorat de sociologie et sciences sociales, mention Très honorable avec les félicitations du jury à l'unanimité, sous la direction de Guy Vincent, soutenue le 19 mai 2000 à l'Université Lyon 2, devant un jury composé de : Yves Grafmeyer (président), Claude Grignon (rapporteur), Bernard Lahire, Jean-Manuel de Queiroz (rapporteur) et Guy Vincent (directeur). Titre de la thèse : *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*, 688 pages

1993 : DEA de sociologie et sciences sociales, dir. G. Vincent, Université Lyon 2 (Très bien). *Les écritures du quotidien domestique. Analyse des rapports socialement différenciés aux formes de la culture écrite*, 225 pages.

1992 : Maîtrise de sociologie, dir. B. Lahire & G. Vincent, Université Lyon 2 (Très bien).

1991 : Licence de sociologie, dir. N. Bandier, Université Lyon 2 (Très bien).

1990 : DEUG de sociologie, Université Lyon 2.

1987 : Baccalauréat B, Lycée Ampère, Lyon.

Parcours professionnel

- Depuis 2007 : - Maître de conférences en sociologie à l'Université de Poitiers
- Chercheur du GRESCO (EA 3815, Université de Poitiers)
- Chercheur associé au GRS (UMR5040, CNRS-Lyon2-ENS.Lsh) (2007-2010)
- 2002-2007 : - Maître de conférences en sociologie à l'IUFM de Poitou-Charentes
- Responsable du département des Sciences humaines et sociales pour l'éducation de l'IUFM de Poitou-Charentes (année 2003-2004)
- Chercheur au GRS (UMR 5040, CNRS - Lyon2 - ENS LSH)
- Chercheur associé au SACO (EA 3815, Université de Poitiers)
- 2000-2002 : - ATER en sociologie à l'Université Lumière Lyon 2
- Chercheur au GRS (UMR 5040, CNRS - Lyon 2)
- 1997-2000 : - Chargé de cours en sociologie à l'Université Lumière Lyon 2
- 1996-1997 : - Chargé d'enseignement en sociologie à l'Université Lumière Lyon 2 et Lyon 1.
- 1993-1995 : - Objecteur de conscience au Centre d'études, de formation et de recherches appliquées (CEFRA), Lyon

PRODUCTIONS ET ACTIVITES SCIENTIFIQUES

Ouvrages

- [7] Millet M., Thin D. (2012, 2^e édition), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Le lien social.
- [6] Millet M., Moreau G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, coll. État des lieux.
- [5] Millet M., Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Le lien social.
- [4] Kherroubi M., Millet M. & Thin D. (2005), *Classes relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Vauresson, CNFE-PJJ, coll. Etudes et recherches n°8.
- [3] Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Collaboration à des ouvrages

- [2] Lahire B. (éds), J. Debroux, S. Denave, S. Faure, A. Glas, M. Millet, F. Renard, S. Tralongo (collab.) (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, Collection Essais & Recherches.
- [1] Lahire B. (éds), M. Millet, E. Pardell (collab.) (1997), *Les manières d'étudier (enquête 1994)*, Paris, La Documentation Française, Cahiers de l'OVE n°2.

Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture

- [13] Millet M., Thin D. (2012, réédition), « La “déscolarisation” comme processus combinatoire », *Diversité – Ville, école, intégration*, Hors série N°14, « Le décrochage scolaire. Des processus aux parcours », pp.138-150.
- [12] Millet M., Thin D. (2012), « L’ambivalence des parents de classes populaires à l’égard des institutions de remédiation scolaire. », *Sociétés contemporaines*, N°86, pp. 59-83.
- [11] Bodin R., Millet M. (2011), « L’université, un espace de régulation. L’abandon dans les 1ers cycles à l’aune de la socialisation universitaire. », *Sociologie*, N°11, Vol 2, pp. 225-242.
- [10] Millet M. (2009), « La force socialisatrice des matrices disciplinaires universitaires », *Revista Echidistante. Revue de culture et sciences*, n°7-8 (55-56) « Études et vies des étudiants européens », Institutul European din România, pp. 265-281.
- [9] Faure S., Millet M., Soulié C. (2008), « Visions et divisions à l’Université. Vers la fin du métier d’enseignant-chercheur ? », *Recherche et formation*, N°57, pp. 79-87.
- [8] Millet M., Thin D. (2007), « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie*, N°161, pp. 41-51.
- [7] Millet M., Thin D. (2007), « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance” », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, N°3
- [6] Faure S., Soulié C., Millet M. (2006), « Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l’ethos académique », *Regards sociologiques*, N°31, pp. 107-140.
- [5] Millet M., Thin D. (2005), « Le temps des familles populaires à l’épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques – RIAC*, N°54 « Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique », pp. 153-162.
- [4] Millet M., Thin D. (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Les contradictions de la “démocratisation” scolaire, N°149, pp. 32-41.
- [3] Millet M., Thin D. (2003), « La “déscolarisation” comme processus combinatoire », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, Prévenir les ruptures scolaires, N°132, pp. 46-58.
- [2] Millet M., Thin D. (2003), « Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l’éducation - Pour l’ère nouvelle*, Le Décrochage scolaire, vol. 36, N°1, pp. 109-129.
- [1] Millet M. (1999), « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L’analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l’éducation*, N°4, pp. 57-74.

Autres articles scientifiques

- [6] Bodin R., Millet M. (2011), « La question de l’« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l’université », *Savoir/Agir*, N°17, septembre 2011, « Les inégalités devant

l'éducation », pp. 65-74

- [5] Millet M., Thin D. (2009), « Le paradis perdu du primaire ? », *Cahiers pédagogiques*, N°475 « L'entrée en 6^e », pp.12-13
- [4] Millet M. (2009), « Ordre scolaire : comprendre les pratiques perturbatrices », *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne* (revue suisse romande), N°5, pp. 4-5.
- [3] Millet M., Thin D. (2006), « Ecole : les raisons des ruptures », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N°4, « Une société face à sa jeunesse », pp. 52-55.
- [2] Millet M., Thin D. (2006), « Ruptures scolaires et conflits de normes », *Nouveaux Regards, Morale, école et société*, N°32, pp. 12-16.
- [1] Millet M. (2005), « Question scolaire et question sociale », *le Magazine littéraire*, N°448, pp. 29-30.

Recensions

- [1] Millet M. (2010), « É. Bautier et P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Puf, 2009 », compte rendu d'ouvrage pour la *Revue française de pédagogie*, N°172, pp. 133-134.

Chapitres dans des ouvrages collectifs

- [16] Millet M., Thin D. (à paraître 2013), « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple de collégiens passés par une classe relais. », in Berthet T., Zaffran J., *Le décrochage scolaire*, Presses universitaires de Rennes.
- [15] Millet M. (2012), « L'«échec» des étudiants de premiers cycles universitaires en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. », in Marc Romainville & Christophe Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, pp. 69-88.
- [14] Croizet J.-C., Millet M. (2011), « Social Class and Test Performance : From Stereotype Threat to Symbolic Violence and Vice Versa », in M. Inzlicht and T. Schmader (éds), *Stereotype Threat : Theory, Process and Application*, New York, Oxford University Press, pp. 188-201
- [13] Millet M., Thin D. (2011, réédition), « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in Dominique Glasman, Françoise Ouevrard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 281-294 (2^e édition).
- [12] Millet M., Moreau G. (2011), « Le XXe, siècle des diplômes », in Millet M., Moreau G. (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, coll. État des lieux, pp. 9-20.
- [11] Millet M., Moreau G. (2011), « Conclusion », in Millet M., Moreau G. (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, coll. État des lieux, pp. 261-264.
- [10] Millet M., Thin D. (2011, réédition), « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles », in Serge

Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, Puf, coll. Quadrige/Essais-débats, pp. 687-704 (2^e édition).

- [9] Millet M. (2010), « Quelle jeunesse pour les “vaincus” de la compétition scolaire ? », in Jacques Hamel, Catherine Pugeault-Cicchelli, Olivier Galland et Vincenzo Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 67-80.

- [8] Millet M. (2010), « La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires », in Yvonne Neyrat (éds), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, pp. 13-26.

- [7] Millet M., Thin D. (2007), « Ecole, jeunes de milieux populaires, et groupes de pairs », in Marwan Mohammed & Laurent Mucchielli (dir.), *Les bandes de jeunes, des Blousons noirs à nos jours*, Paris, La Découverte, pp.145-165.

- [6] Millet M. (2007), « “Souffrances” d'école. Entre vulnérabilités sociales et vulnérabilités scolaires », in Frédéric Chauveau (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 169-178.

- [5] Millet M., Thin D. (2007), « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles », in Serge Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Le lien social, pp. 687-704.

- [4] Millet M. (2005), « Des élèves “victimes des inégalités sociales” aux élèves “perturbateurs de l'ordre scolaire” », in Cécile Baron, Elisabeth Dugué, Patrick Nivolle (éds), *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : de l'école à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, pp. 31-44.

- [3] Millet M., Thin D. (2004), « La “déscolarisation” comme parcours de disqualification symbolique », in Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 265-278.

- [2] Millet M. (2002), « Etude de cas : Clotilde Dutreille », in Bernard Lahire (éds), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, Collection Essais & Recherches, pp. 169-212.

- [1] Millet M. (1999), « Deux figures de la “copie” étudiante : notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins », in Christine Barré-De-Miniac (éds), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP, pp. 177-194.

Actes de colloques, de journées d'études et de séminaires de recherche

- [6] Croizet J.-C., Millet M. & Dutrévis M. (2010), « Stereotype threat as symbolic violence : Why « clearing the air » may not be enough », The 11th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Las Vegas, USA

- [5] Millet M. (2008), Introduction au symposium « sociologie de l'écriture » (avec Béatrice Fraenkel, Gaële Henri-Panabière, Marie-Hélène Jacques), Actes du colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, colloque international organisé par l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, le CNRS, l'Université de Poitiers, et l'IUFM de Poitou-Charentes.
- [4] Millet M., Thin D. (2005), « "Ruptures scolaires" et "déscolarisation" des collégiens de milieux populaires », *Cahiers de recherche du GRS*, « Problèmes de catégorisation dans l'enquête empirique », n°20, CNRS/Université Lyon2/ENS-LSH, p. 65-98.
- [3] Millet M. (2004), « "Ruptures familiales" et "ruptures scolaires" de collégiens de milieux populaires », *Actes du colloque « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France »*, CERC, CNAF, DEP, DREES, Paris, Carré des Sciences, Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, p. 385-401.
- [2] Millet M. (2004), « Des élèves "en difficulté" aux élèves "difficiles" : l'exemple des collégiens de milieux populaires en « ruptures scolaires » », *Actes du colloque « Les jeunes en difficulté : leur place dans les politiques et dans la cité »*, CNAM, Paris.
- [1] Millet M. (2003), « Nature des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », *Actes du colloque « Les politiques des savoirs »*, Université Lyon 2, ISPEF.

Rapports de recherches universitaires

- [11] Millet M., Croizet J.-C. (avril 2013), *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*, Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, Recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007 « Education, Egalité d'accès aux savoirs », GRESCO (EA3815), CERCA (UMR7295), Université de Poitiers.
- [10] Millet M., Moreau G. (juillet 2010), *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et art, année 2008* », rapport d'enquête pour le Conseil d'UFR SHA, Gresco, université de Poitiers.
- [9] Faure S., Soulié C., Millet M. (2005), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?*, Rapport d'enquête, ronéoté, 136 pages.
- [8] Millet M., Thin D (2004)., *Les dispositifs relais et les familles*, rapport final ronéoté, GRS (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh), Centre Alain Savary (INRP), 253 pages.
- [7] Millet M., Thin D. (2003), « *Ruptures scolaires* » et « *déscolarisation* » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, rapport final ronéoté, GRS (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh), 496 pages + annexes.
- [6] Dizin J., Millet M. (2000), *L'insertion professionnelle des étudiants en Géographie de la Région Rhône-Alpes* (avec J. Dizin), Rapport pour l'OURIP (Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle), Université Lumière Lyon 2, 65 pages. (<http://web.upmf-grenoble.fr/ourip/resume/resume33/rap33.pdf>)

- [5] Millet M. (2000), *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, mai 2000, 688 pages.
- [4] Lahire B., Debroux J., Denave S., Faure S., Glas A., Guinochet F., Millet M., Renard F., Tralongo S. (2000), *Pluralité des dispositions, variation des contextes*, Rapport de recherche Aide à Projet Nouveau, CNRS, Département des Sciences de l'Homme et de la Société, GRS (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh), 818 pages.
- [3] (collab.) Lahire B. (1995), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, la Direction du Patrimoine et la Mission du patrimoine ethnologique, GRS (CNRS-Lyon 2).
- [2] (collab.) Lahire B. (1995), *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires des élèves*, Rapport de recherche pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, la Direction de la Recherche et des Études Doctorales, GRS (CNRS-Lyon 2).
- [1] (participation) B. Lahire (collab. de D. Thin) (1993), *Les raisons de l'improbable. "Heurs" et "malheurs" à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires*, Rapport de recherche pour le FAS, la Préfecture de la Région Rhône-Alpes et la MAFPEN, GRS (CNRS-Lyon 2), CEFRA, Université Lumière Lyon 2, 364 pages.

Autres contributions à la diffusion scientifique

- [10] Millet M., Moreau G., Tribune « Faut-il brûler les diplômes ? », *L'Humanité*, 14 janvier 2013.
- [9] Millet M., Moreau G., Interview sur *La société des diplômés*, La Dispute, 2011, pour le portail *Anthropoweb*, juillet 2012.
- [8] Millet M., Moreau G., Interview sur *La société des diplômés*, La Dispute, 2011, *US Mag*, supplément au n°719 du 10 mars 2012, p. 44
- [7] Millet M., « Trop de psychologie, pas assez d'apprentissage », Interview pour *L'école des parents*, n°589, Mars-Avril 2011, p. 23.
- [6] Millet M., « La question des contenus est essentielle », Interview pour le dossier sur Le tutorat à l'Université, *La Nouvelle République*, mardi 29 mars 2011, p.13
- [5] Millet M., « La jeunesse des élèves en ruptures scolaires », *Mensuel du Snesup*, n°584, avril 2010.
- [4] Millet M. (2005), « L'école à l'épreuve de la question sociale », Interview pour *l'US MAG, l'Université Syndicaliste*, supplément au n°626 : « L'école à l'épreuve de la question sociale », pp. 44-45.
- [3] Millet M. (2005), « Non au "casier scolaire" », Interview pour *Enseignement catholique*, n°297, pp. 28-29.

- [2] Millet M. (2005), « Un processus aux facteurs multiples », Interview pour *Les Clés de l'actualité*, n°636
- [1] Millet M. (2004), « Les jeunes défavorisés se sentent à part », Interview pour *Les Clés de l'actualité*, n°591

Communications non publiées

- [64] Millet M., « L'apprentissage précoce de la domination culturelle », Séminaire du pôle éducation de l'université Paris Dauphine, 27 février 2014.
- [63] Millet M., « Une déscolarisation encadrée du « désordre scolaire » », Journée d'études Les transitions en contexte scolaire, IUFM de Poitou-Charentes, 20 novembre 2013.
- [62] Millet M., « La question des savoirs en héritage », *Journée d'étude « Savoirs, disciplines et pratiques d'études » dans le cadre du séminaire inter-laboratoires « 50 ans après Les héritiers »* co-organisé par le CENS (Université de Nantes), le CESSP-CSE (CNRS/Université de Paris-1 Panthéon Sorbonne) le CRESSPA-CSU (CNRS-Université de Paris 8), le CURAPP (CNRS-Université de Picardie Jules Verne), le CIRCEFT-ESCOL (Université de Paris 8) et le GRESCO (Universités de Poitiers et de Limoges), GRESCO, université de Poitiers, 18 octobre 2013
- [61] Millet M., « Comment les dispositifs relais se saisissent-ils des jeunes de milieux populaires en ruptures scolaires ? », *Conférences-débats au colloque « Forger des attitudes, disposer les jeunes à l'emploi »*, *Projet ETAPE*, université de Nantes, 17 septembre 2013.
- [60] Millet M., Thin D., Zolésio E., « « Handicaps » et ressources sociales d'ex-collégiens en situation de ruptures scolaires », *Congrès de l'AFS*, RT4, Université de Nantes, 2013
- [59] Millet M., Thin D., Zolésio E., « Analyse longitudinale des devenir socioprofessionnels d'ex-collégiens en « décrochage scolaire », *AREF*, Montpellier, 27-30 août 2013.
- [58] Bodin R., Millet M., « Les pratiques de travail et d'enseignement des enseignants chercheurs », présentation du projet de recherche à *IDEFI-Paré*, université de Poitiers, 28 juin 2013.
- [57] Millet M., « Les ruptures scolaires entre question sociale, question scolaire et question politique », communication dans le cadre des *Conférences de l'IRTS de Poitiers*, 18 juin 2013.
- [56] Millet M., Thin D., « Que sont-ils devenus ? Parcours de jeunes en mal d'avenir », colloque Vulnérabilité, ANR, 3-4-5 juin 2013, Université Lyon 2
- [55] Millet M., « Le diplôme : un objet social », *Journées scientifiques du Master 2 « Cadres et consultant en formation continue » sur la Certification*, CERLIS, GT46 (Formation, certification, qualification), le 16 mai 2013, Université Paris Descartes
- [54] Géhin J.-P., Jacques M.-H., Millet M., Bréjon P., « Les parcours des bas niveaux de qualification », *Journée de restitution des actions de recherche PARCOURS*, MSHS de Poitiers, 30 novembre 2012.

- [53] Millet M., « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple de collégiens passés par une classe relais. », *Séminaire PARCOURS*, Gresco, MSHS de Poitiers, 5 octobre 2012.
- [52] Millet M., Thin D., « Le devenir des collégiens passés par un dispositif relais », *Séminaire ANR « vulnérabilités »*, Centre Max Weber, université Lyon 2, 26 juin 2012.
- [51] Millet M., « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple de collégiens passés par une classe relais. », *Séminaire INÉGALITÉS : recherches comparatives sur les expériences des inégalités* (dir. Th. Berthet, F. Dubet), Centre Émile Durkheim, Science Po. Bordeaux, 14 juin 2012.
- [50] Millet M., « Le suivi des collégiens passés par une classe relais », intervention dans le cadre du *Séminaire PARCOURS*, GRESCO-MSHS de Poitiers, 15 avril 2011.
- [49] Millet M., « Sociologie des ruptures scolaires », intervention dans le cadre du *M2 recherche Sociologie des professions et de l'action publique*, Université de Saint-Quentin-en-Yvelines, 4 avril 2011.
- [48] Millet M., « Sociologie du travail universitaire étudiant : le cas d'étudiants inscrits en médecine et en sociologie », présentation dans le cadre du *Séminaire du LDAR (Laboratoire de didactique André Revuz)*, Université de Paris 7, 4 mars 2011.
- [47] Millet M., Introduction à la conférence de Bernard Lahire, *Franz Kafka, éléments pour une théorie de la création littéraire* », Grandes conférences du département de sociologie de l'Université de Poitiers, Gresco (EA3815), l'Associo, 20 janvier 2011.
- [46] Millet M., « Comprendre les parcours de ruptures scolaires », communication aux journées du *Printemps de l'éducation*, Conseil général du Val de Marne, 26 mai 2010.
- [45] Millet M., Moreau G., « Les étudiants de première année de l'UFR SHA de l'Université de Poitiers (année 2008) », restitution du rapport d'enquête au Conseil d'UFR Sciences Humaines et Arts de l'Université de Poitiers, 25 mars 2010
- [44] Millet M., « La construction de l'avenir des collégiens scolarisés en classes relais », séminaire « Dispositifs éducatifs, socialisations et inégalités » du Centre Maurice Halbwachs (CMH), site Jourdan de l'ENS, Paris, 17 mars 2010
- [43] Bodin R., Millet M., « Matrice disciplinaire et stratification sociale, *Journées d'études* « Configurations pédagogiques », 5 mars 2010, Gresco - MSHS de Poitiers.
- [42] Millet M., « Quelle jeunesse pour les vaincus de la compétition scolaire ? L'exemple de collégiens en ruptures scolaires issus des milieux populaires en France. », communication au colloque international *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Centre culturel international de Cerisy-La-Salle, juin 2009
- [41] Millet M., « « L'échec » des premiers cycles dans l'enseignement supérieur. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », Symposium « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur » organisé dans le cadre de Onzième Rencontres du

Réseau REF (Réseau International de Recherche en Education et Formation) 2009, Université de Nantes, les 17 et 18 juin 2009.

- [40] Millet M., « L'ambivalence des familles populaires face aux classes relais », Symposium « les familles en situation de précarité face à l'accompagnement de la scolarité des enfants », XIIème Congrès de l'AIFREF, Université de Toulouse II-Le Mirail, 1er au 3 avril 2009
- [39] Millet M., « Introduction à la conférence d'Élisabeth Bautier », colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, colloque international organisé par l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, le CNRS, l'Université de Poitiers, et l'IUFM de Poitou-Charentes, 12-15 novembre 2008, 15 novembre 2008.
- [38] Millet M., « Sociologie de l'écriture », Introduction au symposium « sociologie de l'écriture » (avec Béatrice Fraenkel, Gaële Henri-Panabière, Marie-Hélène Jacques), colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, colloque international organisé par l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, le CNRS, l'Université de Poitiers, et l'IUFM de Poitou-Charentes, 15 novembre 2008
- [37] Millet M., « La force structurante des matrices disciplinaires sur le rapport aux savoirs et à la culture universitaire des étudiants », conférence plénière au colloque international *Les cultures étudiantes*, organisé par la ROMA, Université Pierre Mendès-France de Grenoble, 23 et 24 octobre 2008
- [36] Millet M., « Ce que l'école fait aux « vaincus de la compétition scolaire » : l'exemple des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires », communication dans l'atelier « Le retour des classes sociales » du colloque international *Ce que l'école fait aux individus*, organisé par le CENS et le CREN, Université de Nantes, 15 et 16 juin 2008.
- [35] Millet M., « Sociologie des processus de “décrochage” scolaire et de sortie du système scolaire », conférence à l'occasion de la remise du rapport du *Conseil Economique et Social de Poitou-Charentes* (CESR) sur le « décrochage scolaire », Hôtel de Région, Poitiers, 23 avril 2008
- [34] Millet M., « La reconfiguration politique du traitement institutionnel des inégalités et difficultés socio-scolaires », communication aux *Journées d'études « Politiques publiques et territoires »* organisées par le laboratoire ICOTEM, Université de Poitiers, avril 2008
- [33] Millet M., « Construire l'objet des ruptures scolaires », intervention dans le *séminaire de sociologie de l'éducation de l'Ecole doctorale de Sciences humaines et sociale* de la Faculté de Philosophie, sciences humaines et sociales de l'Université de Picardie Jules Vernes, CURAPP (UMR 6054), Amiens, janvier 2008.
- [32] Millet M., « Penser les techniques intellectuelles-scolaires : entre écriture, école et familles », communication dans le cadre du *séminaire du CORAL* (EA 3850), équipe du GORDF, Université d'Orléans, 23 novembre 2007.

- [31] Millet M., « Les ruptures scolaires : configurations d'interdépendance et processus combinatoires », communication dans le cadre de la *Fête de la science à Poitiers*, CNDP, 12 octobre 2007.
- [30] Millet M., « Le traitement institutionnel de la déscolarisation : les classes relais », communication pour le compte du *Conseil Economique et Social de Poitou-Charentes*, Conseil Régional de Poitou-Charentes, Poitiers, 18 juin 2007
- [29] Millet M., « Le “décrochage” scolaire », communication pour le compte du *Conseil Economique et Social de Poitou-Charentes*, Conseil Régional de Poitou-Charentes, Poitiers, 10 mai 2007
- [28] Millet M., « Ruptures scolaires et construction de l'objet », intervention dans le *séminaire de Master recherche 2 « Sociologie : Savoirs et sociétés »* (dir. P. Bataille & M. Mespoulet), Université de Poitiers, 15 novembre 2006.
- [27] Millet M., « Précarisation des familles populaires, dégradation du rapport scolaire, et prises en charge institutionnelles », communication au *Petit déjeuner du Pôle de ressources 95 sur « le projet de réussite éducative »*, Montmagny (95), 24 octobre 2006.
- [26] Millet M., Thin D., « Singularité des parcours et déterminants sociologiques : l'exemple des parcours de ruptures scolaires », communication au *Ile Congrès de l'Association Française de Sociologie*, session n°3 « scolarités singulières, réseau thématique *sociologie de l'éducation*, Bordeaux, 6 septembre 2006.
- [25] Millet M., Autour de la présentation du livre *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Conférence-débat organisé par le Conseil Régional de Poitou-Charentes auprès des Conseillers Tuteurs en Insertion et de la MGI, Poitiers, 29 juin 2006.
- [24] Millet M., « Les parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires », conférence à la *journée d'étude « Ecole, égalité, exclusions »* organisée par le département de Sciences Humaines et Sociales pour l'Education de l'IUFM de Poitou-Charentes, La Rochelle, 15 mai 2006,.
- [23] Millet M., « Ecole et inégalités : question sociale, question scolaire et question politique », congrès départemental de la FCPE, 13 mai 2006, Poitiers
- [22] Millet M., Thin D., « Les collégiens en ruptures scolaires : entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles », *Séminaire du Centre Maurice Halbwachs*, EHESS-CNRS-ENS, La solidarité au XXIème siècle, 4 avril 2006, Paris.
- [21] Millet M., « Apprendre (à) l'Université : une conversion dans les pratiques d'étude », conférence réalisée dans le cadre du *Programme « réussir ses études »* de l'Université de Genève, Genève, 22 mars 2006.
- [20] Millet M., « Formes et mécanismes de la souffrance sociale à l'école », *Journées d'études « Histoire de la souffrance sociale (XVIIe-XXe siècles) »*, 13-14-15 mars 2006, Master

Recherche 2 Histoire – Clermont-Ferrand-Limoges-Poitiers, GERHICO (EA2625), UFR SHA, Université de Poitiers, 13 mars 2006.

- [19] Millet M., « Le “savoir” et la sociologie (de l’éducation) » : les “silences” d’une catégorie », intervention au *séminaire de Master recherche 2 « Sociologie : Savoirs et sociétés »* (dir. B Geay, A Guédez, Y. Lamy), Université de Poitiers, 9 décembre 2005.
- [18] Millet M., « L’école au cœur de la question sociale : ruptures scolaires et déscolarisation », rencontre-débats organisée par *Les amis du Monde diplomatique et de Politis*, Poitiers, le 8 décembre 2005.
- [17] Millet M., « Le corps des élèves réfractaires comme indice de déviance scolaire », conférence de séance plénière au *colloque Corps, Déviances et Institutions* à l’ENAP (Ecole nationale d’administration pénitentiaire), CNFE-PJJ, Agen, 16 novembre 2005.
- [16] Kherroubi M., Millet M., « Classes-relais : division du travail et relations avec les familles », *communication à l’INJEP* (Institut National de la Jeunesse Populaire), CNFE-PJJ, Marly-le-roi, 4 juillet 2005.
- [15] Millet M., « Ruptures scolaires et “déscolarisation” des collégiens de milieux populaires », communication dans le cadre du *séminaire du LAPSCO* (Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive), CNRS-Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 12 mai 2005.
- [14] Millet M., « Verdicts scolaires et disqualification symbolique : les effets de la catégorisation scolaire sur des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires. », communication au *séminaire du SACO* (Savoirs, cognition et rapports sociaux), MSHS de Poitiers, le 29 avril 2005.
- [13] Millet M., « Ecole, familles populaires : les malentendus d’une relation », communication dans le cadre des *Journées académiques des équipes de ZEP/REP de Poitou-Charentes*, Niort, le 7 avril 2005.
- [12] Millet M., « Devoirs à la maison, renforcement des inégalités sociales ? », communication au *stage inter-ZEP d’Indre et Loire*, Tours, le 8 novembre 2004.
- [11] Millet M., « “Ruptures familiales” et “ruptures scolaires” de collégiens de milieux populaires », communication au *colloque « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France »*, CERC (Conseil de l’Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale), CNAF (Caisse Nationale des Allocations Familiales), DEP (Direction de l’évaluation et de la Prospective), DREES (Direction de la Recherche, des études, de l’évaluation et des Statistiques), Paris le 1er avril 2004.
- [10] Millet M., « Des élèves “en difficulté” aux élèves “difficiles” : l’exemple des collégiens de milieux populaires en “ruptures scolaires” », communication au *colloque « Les jeunes en difficulté : leur place dans les politiques et dans la cité »*, le 27 et 28 janvier 2004, Conservatoire Nationale des Arts et Métiers, Laboratoire GRIOT, avec le concours du CNFE-PJJ et de l’Ecole doctorale ETE, Paris.

- [9] Millet M., Thin D., « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires », communication dans le cadre du *séminaire du GRS* (Groupe de recherche sur la socialisation), UMR5040, CNRS/Université Lyon 2/ENS-LSH, Lyon, le 23 janvier 2004.
- [8] Millet M., « Désordres scolaires et insécurité pédagogique », communication dans le cadre du *stage IUFM "enseigner aux publics difficiles"*, La Rochelle, le 11 février 2004
- [7] Millet M., « Les dimensions familiales des parcours de "ruptures scolaires", communication au *stage inter-ZEP d'Indre et Loire*, Tours, le 14 octobre 2003.
- [6] Millet M., « Contradictions de la démocratisation scolaire, disqualification du monde ouvrier, et confrontation entre logiques socialisatrices », communication dans le cadre du *stage IUFM "enseigner aux publics difficiles"*, Niort, le 12 février 2003.
- [5] Millet M., « Matrices disciplinaires, nature des savoirs et formes du travail universitaire étudiant », communication au *séminaire du SACO* (Savoirs, cognition et rapports sociaux), MSHS de Poitiers, Poitiers, le 15 novembre 2002.
- [4] Millet M., « Nature sociale-cognitive des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », communication au *colloque « Les politiques des savoirs »*, ISPEF, Lyon, 28-29 juin 2001.
- [3] Lahire B., Debroux J., Denave S., Faure S., Glas A., Guinochet F., Millet M., Renard F., Tralongo S., « Pluralité des dispositions incorporées, variation des contextes, transférabilité relative et pluralité identitaire », communication au *séminaire du GRS* (UMR5040, CNRS-Université Lyon 2), Lyon, vendredi 3 mars 2000.
- [2] Millet M., « La "copie" étudiante », communication aux *journées d'études : « Copie et modèle : usages, transmission et appropriation de l'écrit »*, GERI (Groupe Européen de Recherche Inter-universitaire, I.N.R.P.), Paris, les 12-13-14 décembre 1996.
- [1] Millet M., « Savoirs transmis et techniques d'appropriation : ce que "savoir veut dire" en sociologie et en médecine », communication au *séminaire de l'École Doctorale de l'Université Lumière Lyon 2* (dir. G. Vincent), Lyon, 1996.

RESPONSABILITES ET ANIMATIONS SCIENTIFIQUES

Expertises scientifiques

- Membre élu (SNESUP) de la 19^e section du CNU (2007-2009 par démission)
- Membre du comité d'orientation de la Revue *Diversité. Ville, école, intégration* (depuis 2012)
- Membre du conseil scientifique de la MSHS de Poitiers (2010-2013)
- Membre du Conseil scientifique de l'UFR SHA de l'UP (depuis 2008)
- Membre du Conseil de laboratoire du Gresco (2008-2012)
- Membre des comités de sélection des universités : Paris-Est-Créteil (IUT Carrières sociales) (2012, 19^e section), Paris 8 (2012, 70^e section), Nantes (2011, 19^e section), Poitiers (2011, 19^e

section), IUFM de Poitou-Charentes (2004-2009, 19/70^e sections), Blaise Pascal – Clermont (suppléant) (2013, 70^e section)

- Expertises anonymes pour le compte du *Fond National Suisse (FNS)*, *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC)*, *Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS, Belgique)*.

- Référé anonyme pour les revues *Actes de la recherche en sciences sociales*, *Education et sociétés*, *Interrogations*, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, *Sociologie*, *Revue française de pédagogie*, *Sociologie de l'art*, *Tracés*

- Membre extérieur du comité de suivi du Projet de recherche ETAPE-2013, université de Nantes

Organisation et animations d'événements scientifiques

- Membre du comité scientifique du colloque « Jeunesse de rue. Pratiques, représentations et réactions sociales », organisé par l'Association des Chercheurs des Organismes de la Formation et de l'Intervention Sociales et l'Institut Régional du Travail Social de Poitou-Charentes, en partenariat avec le réseau thématique "Normes, déviances et réactions sociales" (RT3) de l'Association Française de Sociologie, le 19 février 2014 à Poitiers

- Membre du comité scientifique du séminaire inter-laboratoires « 50 ans après les Héritiers », co-organisé par le CENS (Université de Nantes), le CESSP-CSE (CNRS/Université de Paris-1 Panthéon Sorbonne) le CRESSPA-CSU (CNRS-Université de Paris 8), le CURAPP (CNRS-Université de Picardie Jules Verne), le CIRCEFT-ESCOL (Université de Paris 8) et le GRESCO (Universités de Poitiers et de Limoges).

- Membre du comité scientifique de la seconde Journée d'études sur les revues de l'éducation spécialisée intitulée : « Critiques « radicales » et revues institutionnelles dans le champ de l'enfance « irrégulière » et du travail social », École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ) et CRIHAM (Université de Poitiers), 3 octobre 2013, Poitiers.

- Membre du comité scientifique et d'organisation du colloque ANR « Formes et conditions de sortie de la vulnérabilité sociale en milieux populaires », 3-4-5 juin 2013, Université Lyon 2

- Membre du comité scientifique des journées d'études « Les évolutions de la fonction et du métier de personnel de direction dans l'enseignement public : perspectives européennes », Journées d'études organisées par Marlaine Cacouault, Université de Poitiers, UFR Sciences humaines et Arts, GRESCO, à Poitiers, Mercredi 10 et jeudi 11 avril 2013, avec le RT1, Savoirs, Travail et Professions de l'AFS, avec le soutien de l'IUFM de Poitiers et de l'UNSA

- Membre du comité scientifique du colloque « Transformations de l'école et recompositions des rapports local/national. Quelles perspectives de recherche en sociologie de l'éducation ? », Organisé par le RT4 « Sociologie de l'éducation et de la formation » Association Française de Sociologie et le Gresco (Groupe de Recherche et d'Études Sociologies du Centre Ouest), Université Paris-Descartes, Centre Universitaire des Saint-Pères, 8-9 avril 2013

- Responsabilité et animation du symposium « Sociologie de l'écriture », colloque international : « De la France au Québec : l'écrit dans tous ses états », organisé par l'IUFM de Poitou-Charentes, le CNRS, & les Université de Poitiers, de Sherbrooke et de Laval (Canada), 12-15 novembre 2008
- Membre du comité scientifique du colloque international : « De la France au Québec : l'écrit dans tous ses états », organisé par l'IUFM de Poitou-Charentes, le CNRS, & les Université de Poitiers, de Sherbrooke et de Laval (Canada), les 15-16-17 novembre 2008
- (avec Gilles Moreau) Organisation de deux journées d'études sur « Les métamorphoses du diplôme », GRESCO, MSHS & Université de Poitiers, 4-5 novembre 2008
- Membre du comité d'organisation du colloque bi-disciplinaire international : « Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale », organisé par le SACO (EA 3815) et le RT4 « sociologie de l'éducation et de la formation » de l'AFS, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société de Poitiers, 16 et 17 juin 2005.
- Animation de l'atelier scientifique : « Le capital culturel : nouveaux questionnements », colloque bi-disciplinaire international : « Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale », SACO (EA 3815) & RT4 de l'AFS, MSHS de Poitiers, 16 et 17 juin 2005.
- Organisation d'un séminaire bi-disciplinaire de laboratoire du SACO (EA 3815) sur « Les effets de la catégorisation scolaire », MSHS de Poitiers, 29 avril 2005
- Organisation et animation (avec Daniel Thin) d'un séminaire de laboratoire du GRS (UMR5040) sur « Les problèmes de catégorisation dans l'enquête empirique : la question de la déscolarisation », ISH de Lyon, 23 janvier 2003.

Responsabilités de programmes de recherche

- Responsabilité scientifique du programme de recherche (2007-2013) Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage. L'influence des conceptions d'apprentissage sur « l'échec » et la « réussite », financé par la Région de Poitou-Charentes dans le cadre de l'appel à projet « Education, Egalité d'accès aux savoirs », GRESCO et CERCA (laboratoire partenaire), Université de Poitiers (montant attribué : 140K€)
- Responsabilité scientifique d'une action de recherche du programme PARCOURS (2007-2013, porteur du projet J.-P. GÉHIN) sur l'insertion des « bas niveaux de qualification » Exclusions scolaires, itinéraires de vie et diversité des apprentissages intitulée : « Le devenir des collégiens passés par une classe relais », programme financé dans le cadre de l'appel à projet « Apprentissage, éducation & cohésion sociale », du CPER (Contrat de Plan Etat-Région Poitou-Charentes), GRESCO, Université de Poitiers
- Membre d'une ANR sur les « Formes et conditions de sortie de la vulnérabilité sociale en milieux populaires », porté par Sylvia Faure (PU en sociologie à l'Université de Lyon), obtenu fin 2008 (financement de 150K€) et Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040,

CNRS-Université Lyon 2-ENS.Lsh), partenariat avec le GRESCO (EA 3815, Universités de Poitiers & Limoges)

Directions de thèses

- (avec Gilles Moreau) MONTMASSON-MICHEL Fabienne, *Le langage des jeunes enfants scolarisés : un singulier pluriel* (depuis 2012)
- (avec Henri Eckert) TEILLET Guillaume, *Sociologie d'une relation de contrainte judiciaire. Des mineurs face la justice pénale* (depuis 2013)
- VAQUERO Stéphane, *Les dispositifs pédagogiques dans l'enseignement secondaire, entre mobilisation des catégories d'entendement professoral et malentendus scolaires* (depuis 2013)

Encadrement de M2R

- TEILLET Guillaume, *Des mineurs face à la justice pénale : une approche sociohistorique et ethnographique d'une relation de contrainte judiciaire*, Master 2 Sociologie, Université de Poitiers, juin 2013.
- VERGUIER Bruno, *L'orientation vers le mode d'exercice libéral d'une profession féminisée : les masseurs-kiné... Enquête en Poitou-Charentes*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, septembre 2013.
- VAQUERO Stéphane, *Se faire plaisir en cours. Effets scolaires et sociaux d'une rhétorique professionnalisante dans le cadre de la réforme des lycées*, Master 2 Sociologie, Université de Poitiers, septembre 2012.
- JOSEPH Marie-Herlyne, *Réussite différentielle d'enfants de migrants Haïtiens à l'école française*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, septembre 2012.
- MONTMASSON-MICHEL Fabienne, *Les langages de l'école maternelle. Une approche sociologique de la question langagière à l'école de la petite enfance*, Master 2 Sociologie, Université de Poitiers, septembre 2011.
- RAFFELE Chloë, *La construction scolaire du « handicap mental ». Les ULIS comme cas particulier d'assignation scolaire à l'« anormalité »*, Master 2 Sociologie, Université de Poitiers, juin 2011.
- JUSSAUME Annie, *Formation professionnelle continue : le temps des « dix-huit heures », le temps du malentendu*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, juin 2011
- PORTAL Lysiane, *Difficulté scolaire. La perception des enseignants au cours préparatoire, en lecture*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, septembre 2011.
- GAUTREAU Frédéric, *Projet d'école : le Grand Bazar*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, septembre 2011.

- MERAZGA Stéphane, *Trajectoires ascendantes d'élèves de CPGE en Poitou-Charentes*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, septembre 2011.
- RAFFELE Chloë, *Les représentations des enseignants d'UPI quant aux difficultés scolaires de leurs élèves*, Master 2 Sciences humaines pour l'éducation, Université de Poitiers, 2010, 207 pages

CHARGES ADMINISTRATIVES ET PEDAGOGIQUES

- Responsable du département de sociologie de l'Université de Poitiers (depuis sept. 2012)
- Membre du Conseil d'UFR (depuis 2012)
- Co-responsable de la mention Éducation et Formation (depuis 2010)
- Co-responsable du Master Sciences humaines pour l'éducation, UP (depuis 2008).
- Création et administration de sites Web : département de sociologie (2012), Laboratoire du Gresco (2010-2012)
- Responsable des emplois du temps du département de sociologie (2012)
- Responsable des relations internationales pour le département de sociologie (2007-12)
- Membre de la commission de la pédagogie pour le département de sociologie (2007-12).
- Co-responsable de la préparation au CAPES Sciences économiques et sociales (SES) (2006-2010).
- Responsable de l'UE « Ateliers thématiques » (M1 sociologie) (2008-11)
- Responsable de l'UE « Le corpus et ses méthodes » (M1 sociologie) (2008-11)
- Responsable du Département Sciences humaines et sociales pour l'éducation (SHSE) de l'IUFM de Poitou-Charentes (2003-2004).
- Membre du comité d'organisation de l'UE « Parcours Métiers de l'éducation », UP (2004-2006).
- Membre des comités de coordination : du Diplôme Universitaire 2nd degré « Encadrement pédagogique » de l'UP (2003-2004), du Diplôme Universitaire IPEMF « formation de formateurs au conseil pédagogique » de l'UP (2002/2003).
- Membre du comité de site délocalisé en Charente de l'IUFM de Poitou-Charentes depuis 2003.
- Membre de la commission de recrutement des personnels enseignants du second degré de l'IUFM de Poitou-Charentes (2006-2007)
- Membre du jury académique CAPA-SH de l'Académie de Poitiers (2006).
- Membre de la commission académique de validation de l'IUFM de Poitou-Charentes (2004-2007)

ENSEIGNEMENTS UNIVERSITAIRES

Tableau synthétique des services annuels

Année	Etablissement	Statut	Service
2012-13	Université de Poitiers	Maître de conférences Directeur département	204h
2011-12	Université de Poitiers	Maître de conférences	246h
2010-11	Université de Poitiers	Maître de conférences	225h
2009-10	Université de Poitiers	Maître de conférences	96h + CRCT de 6 mois
2008-09	Université de Poitiers	Maître de conférences CNU 19e	245h
2007-08	Université de Poitiers	Maître de conférences CNU 19e	225h
2006-07	IUFM de Poitou-Charentes	Maître de conférences	216h
2005-06	IUFM de Poitou-Charentes	Maître de conférences	231h
2004-05	IUFM de Poitou-Charentes	Maître de conférences	224,5h
2003-04	IUFM de Poitou-Charentes	Maître de conférences	208,5h
2002-03	IUFM de Poitou-Charentes	Maître de conférences	199,5h
2001-02	Université Lyon 2	ATER	192h
2000-01	Université Lyon 2	ATER	192h

Enseignements à l'Université de Poitiers (depuis 2002)

Cours de Master

- Direction de mémoires de recherche de M1 et de M2
- Séminaires de recherche (avec JC Croizet, E Douat, S Jouffre, F Renard, L Selimbegovic, depuis 2008), M2 Sciences humaines pour l'éducation
- CM « Socialisation et scolarisation » (2013-14), M2 Sciences humaines pour l'éducation
- CM « Autorité pédagogique et désordres scolaires (2009-11), M2 Sciences humaines pour l'éducation
- Séminaire de recherche sous la responsabilité de Bertrand Geay et Annie Guédez : « Les savoirs et la sociologie de l'éducation » (2003-05), M2 Sociologie
- Séminaire de recherche sous la responsabilité de Martine Mespoulet et Philippe Bataille : « Ruptures scolaires et construction de l'objet » (2005-08), M2 Sociologie
- CM « Sociologie de l'éducation » (2002-04), DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) d'ingénierie du conseil pédagogique, UFR SHA / IUFM de Poitiers
- CM « Objets, corpus et méthodes : Socialisation et cognition » (avec Henri Eckert, Ludovic Gausso et Catherine Leclercq, depuis 2012), M1 Sociologie
- Ateliers thématiques (avec M. Cacouault, L. Gausso, L. Willemez, 2008-10), M1 sociologie
- Corpus et méthodes (avec M. Cacouault, L. Gausso, L. Willemez, 2008-10), M1 sociologie.
- CM « Savoirs Education Professions » (avec Laurent Willemez, 2007-08), M1 Sociologie
- Séminaires de recherche (avec JC Croizet, E Douat, S Jouffre, F Renard, L Selimbegovic, depuis 2008), M1 Sciences humaines pour l'éducation

CM « Sociologie de l'écriture » (2008-12), M1 Sciences humaines pour l'éducation

- CM « Sociologie de l'éducation » (2008-12), M1 Sciences humaines pour l'éducation

- TD « Méthodologies disciplinaires » (avec G. Moreau et M. Mespoulet, 2007-08), M1 Sociologie

- Préparation (thème socialisation, éducation, inégalités) au CAPES de Sciences économiques et sociales (2005-09), département de sociologie / IUFM de Poitiers

Cours de Licence

- TD Accompagnement à l'enquête (2013-14), L3 Sociologie

- TD d'analyse de données quantitatives (2008-09), L3 Sociologie

- TD d'initiation à la pratique de l'enquête quantitative (2012-13), L2 Sociologie

- TD d'enquête sociologique qualitative (2007-08, 2010-12), L2 Sociologie

- CM Parcours de pré-professionnalisation « Métiers de l'éducation » (2004-06), L2 de Sciences humaines en général

- CM « Sociologie de la socialisation » (depuis 2012), L1 Sociologie

- CM « Socialisation : éducation et famille » (avec Gilles Moreau, 2008-12), L1 sociologie

- CM « Sociologie de l'éducation » (2006-08), L1 sociologie

- CM « Rapports sociaux » (2007-08), L1 sociologie

Enseignements à l'IUFM de Poitiers (2002-2007)

- CM « Culture scolaire, cultures familiales » (2003-07), CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur)

- CM « Approche sociologique et culturelle du handicap et de la difficulté scolaire » (2004-05) (9h), formation AIS (CAPA-SH)

- CM « Essentialisation et médicalisation de « l'échec scolaire » (2004-07), formation AIS (2CA-SH)

- CM Connaissance du système éducatif (2003-04), PE2

- CM « Sociologie de l'éducation » (2002-07), PLC2, PE2, PE1

- CM « Sociologie de l'éducation » (2002-03), DU de formation de formateurs IPEMF au Conseil pédagogique, UFR SHA / IUFM de Poitiers, et DU du second degré « Encadrement pédagogique » (2003-04), UFR SHA / IUFM de Poitiers

- Stages de formation continue des enseignants (de 3 à 6h), 2002-07:

- Stage « Exercer en situation difficile » (6h), PLC2, 2002-05

- Séminaires d'analyse de la pratique (3h), PLC2, 2002-07

- Séminaires d'analyse de la pratique (3h), PE2, 2002-07

- Ateliers méthodologiques pour mémoires professionnels, PE2, 2004-07
- Direction et encadrement de mémoires professionnels, 2002-07
- Visites de stagiaires PE2 dans les classes, 2002-07

Enseignements à l'Université Lyon 2 (1996-2002)

- Séminaire de recherche sous la responsabilité de Bernard Lahire : « Sociologie de la culture et de la connaissance » (avec J. Debroux, S. Faure, B. Lahire (dir.), S. Tralongo, M. Vogel), Maîtrise de sociologie, département de sociologie / ENS Lsh, 2000-02.
- Séminaire de recherche « Socialisation et scolarisation » (avec D. Thin), Licence de sociologie, 1998-2002
- TD d'enquête sociologique et d'initiation aux méthodes qualitatives de recherche, DEUG sociologie 2ème année, 1997-2002
- TD d'enquête sociologique et d'initiation aux méthodes quantitatives de recherche, DEUG sociologie 1ère année, 1999-2002
- TD de Culture et expression, DEUG sociologie 1ère année, 1998-2000
- TD Ecole et société, DEUG 2ème année (toutes disciplines), 1998-2000
- CM « Sociologie et sciences sociales », DEUG sociologie 1^{ère} année, 2001-02
- CM « Histoire et sociologie de l'éducation », DEUG 1^{ère} année (toutes disciplines), 1996-98

Enseignements à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (1996-98)

- TD d'initiation à la recherche sociologique (avec Sylvia Faure), DEUG MASS (Mathématiques Appliquées et Sciences Sociales) 2ème année, 1996-98

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	4
CHAPITRE 1. L'ETUDE DES CADRES COGNITIFS DE LA SOCIALISATION	9
1. LE CHANTIER DESERTE DES APPRENTISSAGES ET DE LA SOCIALISATION COGNITIVE	9
2. LA FORME SCOLAIRE DE RELATIONS SOCIALES	13
2.1. Une introduction à l'étude des logiques sociocognitives	14
2.2. Les transformations dans les modes d'exercice du pouvoir	15
2.3. Une entreprise de socialisation morale et cognitive	17
2.4. Les transformations dans les modes de connaissance et d'apprentissage	18
2.5. De la forme scolaire à la sociologie des dissonances sociocognitives	20
3. LE SOCIAL ET LE COGNITIF DANS UN RAPPORT D'INTERDEPENDANCE NECESSAIRE	22
3.1. Le fondement social des réalités cognitives	23
3.2. Le fondement cognitif des relations sociales	25
3.3. L'Homo sapiens, cet homo cognitivus	29
3.4. Conquérir l'objet contre le cognitivisme et l'économisme	30
4. LA QUESTION DE LA SOCIALISATION COGNITIVE AU CŒUR DE LA SOCIOLOGIE (DE L'EDUCATION)	34
4.1. L'école comme programmateur cognitif	34
4.2. Objectiver l'impensé scolastique de la conscience savante	35
4.3. Penser les « savoirs » non scolarisés	37
4.4. Penser la nature différenciée des savoirs objectivés	39
5. DIFFERENCIATIONS SOCIALES ET CADRES SOCIOCOGNITIFS	41
6. EXPERIENCES BIOGRAPHIQUES ET CADRES SOCIALISATEURS	44
CONCLUSION : SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION OU SOCIOLOGIE DE LA SCOLARISATION ?	47
CHAPITRE 2. LES DISCIPLINES (D'ETUDES) COMME ESPACES DE SOCIALISATION	49
1. DE QUELQUES APPROCHES DISPONIBLES	51
1.1. De la dénégation d'une socialisation universitaire	51
1.2. ... à la force socialisatrice des filières d'études	54
2. L'ACTION SOCIALISATRICE DES MATRICES DISCIPLINAIRES	55
2.1. Les matrices disciplinaires comme filtres socio-scolaires	56
2.1.1. Sens de l'orientation et « désorientation »	58
2.1.2. Degré d'encadrement et d'anomie	61
2.2. Les matrices disciplinaires comme cadres sociocognitifs	63
2.2.1. Formalisation des savoirs et pédagogie du silence	66
2.2.2. Technique empirico-rationnelle versus science de la narration	67
2.2.3. Théorie pratique versus savoir de la recherche	68
2.2.4. Culture scientifico-technique versus culture lettrée	69
3. DE QUELQUES TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE EN MEDECINE ET EN SOCIOLOGIE	70
3.1. Le « par cœur » des études médicales	70
3.1.1. Bachotage et mémorisation des contenus de cours	70
3.1.2. Les dangers de la documentation personnelle	71
3.1.3. Des textes qui se compulsent plus qu'ils ne se lisent	71
3.1.4. Des sanctions tranchées, dans l'ordre du vrai et du faux	72
3.2. La lecture-écriture des études de sociologie	73
3.2.1. Se constituer un capital de références	73
3.2.2. Réalisme disciplinaire et lectures laborieuses	73

3.2.3. Lecture active, lecture critique, lecture écrite.....	74
3.2.4. Des sanctions éloignées, dans une logique du plus ou moins pertinent.....	75
4. DIFFERENCES DANS LA DIFFERENCE.....	77
4.1. Des différences à l'intérieur des sous-secteurs disciplinaires.....	77
4.1.1. Mosaïque étudiante et hiérarchie endogène des filières.....	78
4.1.2. Des espaces de savoirs et de socialisation différenciés.....	79
4.2. L'inégale accentuation des variations intra-disciplinaires.....	81
4.2.1. Les matrices comme espaces limités d'appropriation.....	81
4.2.2. Force de la matrice et tolérance à la variation.....	81
4.2.3. Degré d'intolérance vis-à-vis des héritages sociaux, degré d'hétérogénéité des pratiques universitaires.....	83
CONCLUSION : SOCIALISATION DISCIPLINAIRE, « PEDAGOGIES » UNIVERSITAIRES ET CULTURE DE RECHERCHE.....	85
CHAPITRE 3. LES LOGIQUES SOCIOCOGNITIVES DES RUPTURES SCOLAIRES.....	88
1. DES CONDITIONS D'EXISTENCE CONTRAIRES AUX LOGIQUES DE LA <i>SCHOLE</i>	93
1.1. Une précarité de l'existence éloignée de la déréalisation scolastique.....	95
1.2. Des logiques temporelles contradictoires.....	97
1.3. L'altération du contrôle familial par les conditions d'existence.....	100
2. DES TENSIONS ENTRE MODES DE SAVOIR TRADUITES EN DIFFICULTES COGNITIVES PAR L'ECOLE.....	101
2.1. La mise en forme scolaire des apprentissages au cœur des ruptures.....	102
2.1.1. Langage pratique et style articulatoire populaire.....	103
2.1.2. Corps en mouvement et propension à l'action spontanée.....	104
2.1.3. Être dans l'activité plutôt que dans le savoir.....	105
2.2. Le rôle des postures dans les comportements a-scolaires.....	106
2.2.1. L'exemple des sollicitations décalées dans les classes.....	107
2.2.2. L'exemple des pratiques d'évitement.....	108
2.3. Le groupe des pairs comme ressource compensatoire.....	110
2.3.1. Les pairs comme affirmation d'un entre soi populaire.....	111
2.3.2. Une contre culture scolaire sur le terreau de la disqualification scolaire.....	111
3. LES EFFETS DE LA RELECTURE POLITIQUE DE LA QUESTION SCOLAIRE.....	113
3.1. Des élèves victimes des inégalités sociales aux élèves perturbateurs de l'ordre scolaire.....	115
3.2. Nouvelles formes de prises en charge et maillage institutionnel.....	118
3.3. Ajuster les espérances, normaliser les dispositions, pacifier les devenirs.....	119
3.4. Et après ? Déscolarisation encadrée et reproduction de la disqualification sociale.....	122
CONCLUSION : DES RESSOURCES « POUR S'EN SORTIR ».....	124
CHAPITRE 4. CATEGORIES SCOLAIRES ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE.....	129
1. LE MAUVAIS TRAITEMENT SCOLAIRE DES APPRENTISSAGES.....	131
1.1. Des apprentissages qui vont sans dire.....	132
1.2. La petite enfance comme période de l'entre-deux.....	135
1.2.1. Une enfance chronométrique : apprentissages et temps de passage.....	135
1.2.2. Une enfance organique : cultiver la nature des enfants.....	136
1.3. La stigmatisation des difficultés scolaires et par les difficultés scolaires.....	138
2. FICIONS D'INTERIORITES ET CONCEPTIONS ESSENTIALISEES DE LA PERFORMANCE.....	141
2.1. Des élèves bien ou mal « passants ».....	142
2.2. La fabrication d'intériorités fictives.....	143
2.3. L'homo clausus comme schème d'interprétation des réalités scolaires.....	144
2.4. Une lecture exogène des difficultés scolaires.....	146
2.5. Champ d'intervention professionnel et pluralisme cognitif.....	148
3. RACISME DE L'INTELLIGENCE ET APPRENTISSAGE DE LA DOMINATION CULTURELLE.....	150

3.1. Des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales.....	150
3.2. Un mécanisme de méconnaissance et de légitimation des dominations.....	152
3.3. Comment l'idéologie scolaire vient aux enseignants et s'impose aux élèves ?.....	153
3.3.1. Une pensée par classes.....	154
3.3.2. La vitesse comme indice de facilité.....	156
3.3.3. La classe comme cadre d'apprentissage du souci de soi.....	157
3.3.4. Décloisonnement social et apprentissage de la domination culturelle.....	159
4. JE PENSE QUE JE SUIS NUL, DONC J'ÉCHOUE ET ME RETIRE DU JEU.....	163
4.1. Croyances essentialistes, dévalorisation de soi et résignation.....	164
4.2. Place scolaire, place parmi les pairs.....	168
4.3. J'échoue parce que je suis nul.....	170
CONCLUSION.....	171
CONCLUSION.....	174
TROIS PISTES DE RECHERCHE A CONSTRUIRE ET POUR L'AVENIR.....	174
1. UNE SOCIOLOGIE DE LA « JEUNESSE » POPULAIRE EN MILIEU RURAL.....	174
2. UNE SOCIOLOGIE DES DIPLOMES.....	177
3. UNE SOCIOLOGIE DE LA « MEMOIRE ».....	180
4. SOCIOLOGIE COGNITIVE OU POINT DE VUE SUR L'OBJET ?.....	185
BIBLIOGRAPHIE.....	187
ANNEXE.....	210
CURRICULUM VITAE.....	210
RENSEIGNEMENTS PERSONNELS.....	211
<i>Etat civil.....</i>	211
<i>Fonctions actuelles.....</i>	211
<i>Principales responsabilités.....</i>	211
<i>Parcours universitaire.....</i>	211
<i>Parcours professionnel.....</i>	212
PRODUCTIONS ET ACTIVITES SCIENTIFIQUES.....	212
<i>Ouvrages.....</i>	212
<i>Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture.....</i>	213
<i>Autres articles scientifiques.....</i>	213
<i>Recensions.....</i>	214
<i>Chapitres dans des ouvrages collectifs.....</i>	214
<i>Actes de colloques, de journées d'études et de séminaires de recherche.....</i>	215
<i>Rapports de recherches universitaires.....</i>	216
<i>Autres contributions à la diffusion scientifique.....</i>	217
<i>Communications non publiées.....</i>	218
RESPONSABILITES ET ANIMATIONS SCIENTIFIQUES.....	223
<i>Expertises scientifiques.....</i>	223
<i>Organisation et animations d'événements scientifiques.....</i>	224
<i>Responsabilités de programmes de recherche.....</i>	225
<i>Directions de thèses.....</i>	226
<i>Encadrement de M2R.....</i>	226
CHARGES ADMINISTRATIVES ET PEDAGOGIQUES.....	227
ENSEIGNEMENTS UNIVERSITAIRES.....	228
<i>Tableau synthétique des services annuels.....</i>	228

<i>Enseignements à l'Université de Poitiers (depuis 2002).....</i>	<i>228</i>
Cours de Master	228
Cours de Licence	229
<i>Enseignements à l'IUFM de Poitiers (2002-2007).....</i>	<i>229</i>
<i>Enseignements à l'Université Lyon 2 (1996-2002)</i>	<i>230</i>
<i>Enseignements à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (1996-98).....</i>	<i>230</i>
TABLE DES MATIERES	231

